الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة
١٧

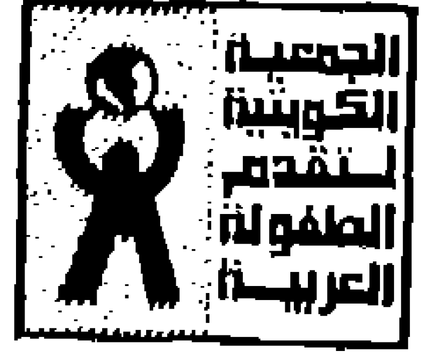
لماذا لا يتعلم طفلي ؟

الطفل العاجز عن التعلم في المنزل والمدرسة

تاليف: الدكتورة سالي ليبرمان سميث
ترجمة : الدكتور/ أحمد عباس عبدالله   مراجعة : الدكتور / رجاء محمود أبوعلام



ابريل ١٩٩٢



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

١٧

لماذا لا يتعلم طفلي ؟

الطفل العاجز عن التعلم في المنزل والمدرسة

تأليف : الدكتورة / سالي ليبرمان سميث

ترجمة : الدكتور / أحمد عباس عبدالله
مراجعة : الدكتور / رجاء محمود أبوعلام

ابريل ١٩٩٢

اسم الكتاب الاصلي

No. Easy Answers:
The Learning Disabled
Child At Home And School

تصميم الغلاف
الدكتور أحمد عبدالله

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن اتجاهات
تتبناها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تطلب هذه السلسلة من

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص . ب : ٢٣٩٢٨ صفاة الرمز البريدي : ١٣١٠٠ الكويت

تلفون : ٤٧٤٨٤٧٩ - ٤٧٤٨٣٨٧
فاكس : ٤٧٤٩٣٨١

محتويات الكتاب

الملاحـــق

مقدمة المترجم

عندما طلب إليَّ رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية الدكتور حسن الإبراهيم مراجعة الكتاب الذي بين يديك لتقرير جدوى ترجمته للغة العربية، غمرني إحساس قوي بضرورة انجاز مثل هذا المشروع. وقد كان الدافع وراء هذا الشعور الغامر، خاصة بعد مراجعة الكتاب، اعتبارين أساسيين هما:

أولا: إن الكتاب يتناول موضوعاً تربوياً في غاية الأهمية، وهو موضوع الطفل العاجز عن التعلم وكيفية رعايته في المدرسة والمنزل.

ثانياً: هناك فقر شديد في البحوث والدراسات في هذا الميدان في الساحة التربوية العربية. بل ان هذا المفهوم يكاد يكون مجهولا حتى لدى الكثير من العاملين في الحقل التربوي في مجتمعاتنا.

يعد مفهوم العجز عن التعلم من المفاهيم الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة. ويشير المفهوم إلى حالات الأفراد الذين يعانون من عجز في التعلم في مجالات معينة كالحساب أو القراءة، أو الكتابة، أو غيرها. وعلى الرغم من وجود فئات أخرى تعاني من مشكلات في التعلم، إلا أن فئة العاجزين عن التعلم تختلف عن تلك الفئات في أن الصعوبة التي تواجهها لا ترجع أساساً إلى تدني في القدرات العقلية كما هو الحال مع المتخلفين عقليا أو بطيئي التعلم ولا ترجع بصورة أساسية إلى إعاقات حسية أو اضطراب انفعالي أو حرمان ثقافي كما هو الحال مع فئة المتأخرين دراسياً.

فالواقع أن الأطفال العاجزين عن التعلم يتمتعون بذكاء متوسط، وقد يتميزون بذكاء عال ومع ذلك فإنهم يعانون من عجز في التعلم. وغالباً ما يعزى هذا العجز إلى الإعاقة في الإدراك، أو الإصابة المخية، أو الاختلال البسيط في الوظيفة العقلية أو غيره.

وقد يكون من المناسب أن نشير إلى أنه على الرغم من حداثة الموضوع فإن ما كُتب فيه يفوق ما كُتب في أي من التخصصات الفرعية لميدان التربية الخاصة في فترة زمنية معينة. وهو أمر له ما يبرره إذ إن الظاهرة تمثل قضية ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية. وهي ظاهرة تناولتها تخصصات مختلفة كالطب، ومبحث البصر ومبحث السمع والطب النفسي بالإضافة إلى التربية وعلم النفس. وبالإضافة إلى ذلك فإن الظاهرة تعد ذات طبيعة جدلية، ولازالت الآراء تتضارب حول تعريفه ونظرياته وأساليب تشخيصه ، بل أن البعض يشير إلى الظاهرة بـ «اللغز».

وعلى الرغم من ذلك فإن الكتاب الذي بين يديك يعد رسالة تربوية مشبعة بالروح العلمية دون تفريط بالسلاسة والوضوح، وهي مشبعة بروح الأمل للطفل والأسرة دون إنكار لصعوبة الموضوع، وهي في نفس الوقت مفعمة باللمسات الانسانية، وزاخرة برونق التجربة الشخصية، ولا عجب في ذلك إذ أن مؤلفتها الأستاذة الدكتورة سالي سميث، هي المؤسسة لمدرسة (لاب) (LAB) التي تعني برعاية الأطفال العاجزين عن التعليم. وهي المديرة لها والقائمة على برامجها. إضافة إلى توليها الإشراف على برنامج العجر عن التعلم في الجامعة الأمريكية في واشنطن / العاصمة .

ويقع الكتاب في ثلاثة عشر فصلاً وسبعة ملاحق:

١ ـ **الفصل الأول**: هل رأيت هذا الطفل؟ ويتناول الخصائص التي تميز هذا الطفل وكيف أنه يتصرف بشكل ينم عن ذكاء عال في بعض المجالات لكنه

يخفق اخفاقاً شديداً في مجالات أخرى.

٢ ــ **الفصل الثاني**: عدم النضج والحاجة إلى التنظيم.

٣ ــ **الفصل الثالث**: لا سبب واحـد، ولا جواب واحـد: يتناول هـذا الفصل الأسباب أو العوامل المحتملة وراءظاهرة العجز عن التعلم.

٤ ــ الفصل الرابع: الحاجة إلى أن يتعلم الطفل كيف يتعلم.

٥ ــ **الفصل الخامس**: التعامل مع المكان والزمان.

٦ ــ **الفصل السادس**: تعلم القراءة والكتابة والحساب.

٧ ــ **الفصل السابع**: المدرسون: همومهم ومشاعرهم.

٨ ــ **الفصل الثامن**: أساليب التدريس.

٩ ــ **الفصل التاسع**: التعليم من خلال الفنون والأندية الأكاديمية.

١٠ ــ **الفصل العاشر**: الآباء والأمهات: همومهم ومشاعرهم.

١١ ــ **الفصل الحادي عشر**: الآبـاء والأمهات والمـدرسون والقـانون العـام ٩٤ ـ ١٤٢.

١٢ ــ **الفصل الثاني عشر**: المراهقة: التنشئة الاجتماعية والتنظيم.

١٣ ــ **الفصل الثالث عشر**: التنظيم هو مفتاح الحل.

وتضفي الملاحق السبعة على الكتاب أهمية بالغة، فبالإضافة إلى مـا ورد في الملحق الأول من تعريف لبعض المصطلحات الأساسية التي تناولها الكتاب، فـإن الملحق الثالث والرابع يعرضان لقائمة بالأفلام المتخصصة في مجال تعليم الأطفال العاجزين عن التعلم. والمجلات المتخصصة على التوالي.

ويعـرفنا الملحق الخـامس ببعض منـظمات الخـدمـات والـدعـم الـوطنيـة. ويعـرض الملحق السادس لقـائمة بـالاختبارات التي يمكن استخـدامهـا في مجـال تشخيص حـالات العجـز عن التعلم. وهي في حـد ذاتهـا تعـد مـرجعـاً جيـداً للمهتمين بقضايا التشخيص والعلاج في مجال التربيـة الخاصـة بشكل عـام ومجال العجز عن التعلم بشكل خاص. أما الملحق السابع والأخير فإنه يقدم لنا نموذجـاً

للبرنامج التربوي الفردي، وكيفية تحديد الأهداف العامة والأهداف الخاصة.

والخلاصة أن جوهر الرسالة المتضمن في هذا الكتاب هو انه عندما يعجز الطفل عن التعلم فان هذا العجز قد يعكس عجزنا نحن عن التعليم، عجزنا عن توفير الوسائل المناسبة لتعليم هذا الطفل، إذ إن باستطاعة كل طفل أن يتعلم، في حدود قدراته بطبيعة الحال، إذا ما توفرت له التربية المناسبة. وتوفير هذه التربية المناسبة ليس بالأمر اليسير، ولكنه أمر ممكن وهذا ما يحاول هذا الكتاب بيانه.

ومن المناسب أن نشير هنا إلى أنه قد تم إجراء تعديل طفيف على عنوان الكتاب دون مساس بالمحتوى الأصلي له ليكون أكثر ملائمة لمعطيات اللغة العربية.

وإذا كان لي من كلمة أخيرة أختم بها هذه المقدمة فإنني أود أن أجعلها كلمة شكر وتقدير للأستاذ الدكتور رجاء أبو علام الذي تولى مراجعة الكتاب وقد تمكن بفضل حسه العلمي وإلمامه بالموضوع أن يقدم مساعدة قيمة في عملية المراجعة.

وختاماً أرجو أن نكون قد وفقنا في مسعانا لسد شيء من الفراغ في هذا المجال من خلال هذا الجهد العلمي المتواضع.

والله ولي التوفيق،،

المترجم

* * *

الفصـل الأول
هل رأيت هذا الطفـل؟

انه يقرأ SAW بدلا من WAS .

ويجـد صعوبـة في التمييز بـين حرف الـ(b) و الـ(d) وحـرف الـ(d) و الـ(p) .

وهذا طفل آخر يتخطى الكلمات، أو يحـذفها، أو يضيف إليها عندما يقرأ بصوت عال.

وتلك طفلة ثالثة تقرأ جيداً لكنها لا تستطيع تهجئة كلمة إلا بشق الأنفس.

وهذه تكتب ٤١ بدلاً من ١٤ .

وهذا الطفـل قادر عـلى حل أيـة مسألـة حسابيـة في ذهنه لكنه لا يسـتـطيع كتابتها.

وهذه طفلة لا تتذكر اليوم جداول الضرب التي حفظتها بالأمس.

وهذا طفل يستطيع التحـدث عن الحياة فـوق المريـخ لكنه غـير قادر عـلى القيام بعملية جمع ٢ + ٢ .

وهذا آخر يكتب نفس الإجابة لأربع مسائل رياضية مختلفة.

وهذا طفل يقوم برسم نفس الشكل مراراً وتكراراً.

وتلك الطفلة تطرح أسئلة لا حصر لهـا، لكنها لا تبـدو مكترثـة بالحصـول على الأجوبة.

وهذا الطفل خبير في لعبة (الداما) لكنه لا يستطيع فهم ألغاز بسيطة.

وهذا طفل آخـر لديـه حصيلة مفردات الـراشدين لكنـه يتجنب استخدام الفعل الماضي في كلامه.

وتلك الطفلة تبدأ شرح الفكرة من منتصفها.

وهذا الطفل يسمى وجبة الفطور وجبة الغذاء ويخلط بين الأمس والغد.

وهذا آخر لا يستطيع اخبارك ما قيل له قبل قليل.

وهذه الطفلة تستطيع التحدث عن (هومر) الشاعر، لكنها لا تعرف أيام الاسبوع.

وهذا يشرح الرياح الموسمية لكنه لا يعرف تتابع الفصول.

وهذاالطفل يستطيع تذكر إعلانات التلفزيون لكنه لا يتذكر رقم تلفونه.

وتلك الطفلة تتذكر ما تقوله لها ولكنها لا تتذكر ما تشاهده، إنها لا تستطيع تصور الاشياء في ذهنها.

وهذه الطفلة غير قادرة على التمييز بين قارتي أفريقيا وأمريكا الجنوبية على الخارطة.

وهذا طفل غير قادر على إدراك الاختلاف بين كلمة (pin) و (Pan) و (Pun).

وهذه طفلة جيدة، وهادئة، ومهذبة، لكنها غير قادرة على التعلم.

وهذا الطفل يفضل اللعب مع أطفال يصغرونه في السن كثيراً.

وهذا يندفع إلى العمل بشكل طائش ويكون أول من ينهي الواجب لكنه يفشل في حل جميع المسائل.

وهذه الطفلة تعاني من صعوبة في الانتظام بالطابور، ولا تستطيع إبعاد يدها عن الطفلة التي تقف أمامها.

وهذا لا يتوقف عن الحديث، يقهقه كثيراً، ويتميز ضحكه بانه الأعلى صوتاً والأطول استمراراً.

وهذا لا يبدو عليه أنه يعرف وجهته، فهو يرتطم بالباب، ويسير مؤرجحاً صندوق غذائه ومصطدماً بأقرب الأرجل إليه، يتعثر في سيره، ولا ينظر إلى وجه محدثه.

وهـذا يفقد واجبـاته المنـزلية، ويضـع كتابـه في غير مـوضعه، وينسى أين يفترض أن يكون.

وهذه تترك آثاراً من حاجياتها أينما ذهبت.

وهذا يتصرف كأستـاذ الجامعـة الشارد الـذهن (كما أن حـذاءه غير مـربوط كأستاذ الجامعة الشارد الذهن).

وهـذه الطفلة تتمسـك بما تعـودت عليه وتقلق من التغيـيرات، وتعـارض محاولة أي أمر جديد.

وهذا الطفل يريد أداء كل شيء بنفس الأسلوب.

وهذا لا يستطيع اتباع التعليمات.

وهذه يشتت ذهنها أبسط الأشياء.

وهذا لا يعير الأمور انتباهاً.

وهذا لا ينظر.

وتلك لا تستمع.

وهذا لا يتذكر.

وهذه لا تؤدي ما يفترض أن تقوم به.

هل رأيت هذا الطفل؟ هل رأيت هذه الطفلة؟

هل هذا طفل بليد؟.

هل هو عنيد؟

هل هو كسول؟

هل هو مناور ومتلاعب؟

هل هو مدلل؟

هل هو مضطرب؟

قـد لا يكون الـطفـل أيـاً من هؤلاء، فقـد يكـون طفـلا صغيراً، أو طفلاً عـاجـزاً عن التعلم Learning disabled child. لكن ذلـك لا يعني أن الأطفـال

الآخرين لايتصرفون بهذه الطريقة. الواقع أن معظمهم يتصرفون كذلك. لكن الذي يميز الأطفال العاجزين عن التعلم هو تكرار، وشدة واستمرار هذا السلوك غير الناضج.

إن الأمر المربك بالنسبة للطفل الذي يعاني من عجز في التعلم هو طبيعته غير المتسقة. فهذا الطفل كثير المطالب، مثير للحيرة والإرباك، ومستنزف للجهد والوقت. ففي يوم نجده قادراً على أداء عمل معين، وفي اليوم التالي عاجزاً عن أداء أي شيء، إن بعض مواهبه غير عادية، ومع ذلك فإنه لا يقدر على تدبر أبسط أمور حياته اليومية.

وهذه الطبيعة الغريبة تجعل الكبار المحيطين به يشعرون بعدم الأمان. إنهم يتساءلون ما الذي سوف يحدث بعد ذلك؟ هل مايقوم به الطفل أمر متعمد؟ هل يقصد بذلك اغاظتي؟ هذه نماذج لما يسأله الكبار الذين يتعاملون مع الطفل العاجز عن التعلم. إنهم في حيرة، فمواهب هذا الطفل ونجاحاته تمنحهم الأمل. ولكن قابليته للتشتت، واستجاباته الطفلية، وسوء التنظيم يدفعهم إلى السخط والغضب. إنهم لايدركون ما الذي يدور حولهم وهذا في حد ذاته مبعث لاستنزاف الطاقة والوقت. إذ يجد المدرسون والآباء أنفسهم وقد شعروا بالاستنزاف وعدم القدرة على التعامل مع الموقف. إنهم يرغبون في تقديم أكثر وأفضل مايستطيعون لهذا الطفل، ولكنهم لايعرفون ماذا يفعلون. وعندما يتعلق الأمر بالتعامل مع مثل هذا الطفل، فإنه حتى الراشدين المقتدرين يشعرون باليأس وعدم الكفاءة حيال الموقف.

إنهم يواجهون صعوبات كثيرة:

تخيل نفسك هذا الطفل، مع هذا المزيج من الأعمال التي يمكنك القيام بها وتلك التي تعجز عن القيام بها. هل بإمكانك أن تصدق ـ كما يقول الراشدون ـ

بإنك إنسان ذكي، في الوقت الذي يستطيع فيه أصدقاؤك القراءة وتفشل أنت في ذلك؟

ألن ينتابك الاستغراب من نفسك عندما يكون باستطاعتك سماع جميع أنواع الأصوات لكنك تخفق في سماع ما يذكره المدرس؟ إن بإمكان الأطفال الآخرين تذكر الكثير، لكنك تفشل في ذلك. ألن يكون ذلك مدعاة لضيقك؟ ألا يكون الأمر مدعاة لاستغرابك إذا كان هناك أمر غير طبيعي يتعلق بك. إذا كنت تنسى الأشياء دائماً وتتعثر إحدى قدميك بالأخرى في حين لا يحدث ذلك لأصدقائك؟ هل سبق أن استيقظت في إحدى غرف فندق غير مألوف لديك وخالجك ذلك الاحساس المخيف بفقدان تام للاتجاه؟ إذ تتساءل «أين أنا»؟. ليس هناك شيء مألوف حتى يمكن الارتكاز عليه في مثل هذا الموقف، وللحظات وجيزة يبقى ذهنك فارغاً تماماً، إن ذلك هو ما يشعر به الكثير من الأطفال العاجزين عن التعلم في حياتهم اليومية. وافتقار هؤلاء الأطفال إلى الاحساس بالزمان والمكان يمكن مقارنته برحلة نقوم بها إلى استراليا (من الولايات المتحدة) فبعد مضي عشرين ساعة تفقد الاحساس بالزمن عندما لا تحمل معك ساعة. حاول أن تنفذ الخيط في ثقب الإبرة وأنت مرتد زوجاً من القفازات الثقيلة جداً ولسوف تقترب من شعور الطفل الذي لا تمكنه يده من العمل جيدا عندما يحاول إمساك القلم ليكتب. حاول القيام بذلك في الوقت الذي يحاول أحد الأشخاص أن يوحي إليك بثبات وقوة أن بإمكانك القيام بهذا العمل. إذا أنت فقط حاولت بجدية أكبر.

إذا قمت بتحليل عملية ربط شريط حذائك فسوف تكتشف كم هي عملية بالغة التعقيد. والآن تخيل محاولة القيام بربطة عنقودية في الوقت الذي لا يمكنك تصور شكل هذه العقدة. إنه كشعور سائق السيارة التائه الذي يعرف وجهته. ولكنه لا يعرف نقطة البداية. إنه كشعور الأم الثائرة والتي تعرضت للصراخ ولكنها لا تستطيع التعرف على موضع مفاتيح السيارة. إن الثورة

الشديدة والارتباك هما من المشاعر العادية للطفل العاجز عن التعلم والذي يبدو مضطرباً، ومرتبكاً، ولا يعرف من أين يبدأ العمل، وماذا يعمل، وكيف يقوم بأداء عمل معين، ولا يدرك ماذا ألم به. إن هذا الطفل اليائس يجعل الراشدين من حوله في حيرة من أمرهم. ويفضل هذا الطفل في الغالب أن يدعى «بالسيء» بدلا من «الغبي»، ولذلك فإنه يقول «سوف لا أقوم بهذا العمل» في الوقت الذي يقصد فيه «أنا لا أستطيع القيام بهذا العمل». وغالباً ما يعرف هذا الطفل بأنه سلبي، أو سخيف، إنه قد يكون وحيداً، متجنباً طلب المساعدة مستهزئاً بالراشدين، متسلياً بالاتجاه المتمثل في «أنا لا أعبأ» أو قائلاً، «أعتقد أن مثل هذا العمل يبعث على الضجر وسخيف» عندما يجد نفسه عاجزاً عن القيام به. وفي بعض الأحيان يقدم نفسه كشخص لطيف، ودود، مراع لمشاعر الآخرين، وحي الضمير، وبغض النظر عن المظهر الخارجي لهذا الطفل، فإن مشاعره الداخلية تكون مؤلمة له. ويشعر غالبية الراشدين بهذه المعاناة، وعندما يخفقون في إزالتها فإنهم يشعرون باليأس. وفي الغالب فإن الطفل الخائف يطويه النسيان ويطوي ما لديه من السجايا الثمينة ايضاً.

إنهم يظهرون حماسة عارمة

هناك شيء جذاب جدا في الطفل ذي العينين الواسعتين والأذرع المفتوحة مع الابتسامة المشرقة وهو يقول «انظر، إن الشمس تبتسم لنا هذا اليوم». «إنه يقولها وكأنه يحتضن العالم من حوله. «انني سعيد لأن (السيد) المطر قد بقي بعيداً عنا». إنها عبارة غير ناضجة بالنسبة لطفل يبلغ الحادية عشرة من عمره. ومع ذلك فسماعه مدعاة للسرور.

هناك بهجة خالصة ـ مع أنها قد تكون مؤقتة ـ تلك التي يضفيها على الحياة كثير من الأطفال العاجزين عن التعلم. فغالباً ما يبدو هؤلاء الأطفال وكأنهم يعانقون الحياة بحماسة وفرحة يفتقدها الغالبية منا مع بلوغنا مرحلة النضج. إن

التعبير التلقائي عن المشاعر والتعليقات غير الناضجة والتلميحات غير المألوفة، تعد جميعاً علامات مميزة للطفل الاندفاعي. ان هناك نضارة مبعثها هذا الطفل الذي ربما لايرى صورة الموقف كاملة، وهي صورة توجه انتباهنا إلى خبرات تعودنا أن نأخذها كمسلمات. ففي ذروة انهماكنا في مراجعة خارطة سير الرحلة وملاحظة العلامات على الطرقات، محاولين تقدير متى نتوقف للتزود بالوقود إذ بانتباهنا يتحول فجأة إلى بهجة غير متوقعة عندما يعلق الطفل العاجز عن التعلم قائلاً: «كم هي نضرة وجميلة رائحة العشب»، وغالباً ما يكون هذا الطفل ذا حساسية مفرطة نحو مشاعر الآخرين من حوله وعلاقته معهم.

فهو الذي يدس يده بشكل أخرق في يد الشخص الكبير المحرج ليصافحه بلطف. ويتساءل هذا الشخص بصمت، «كيف عرف هذا الطفل ما الذي كنت احتاجه في هذه اللحظة بالذات»؟. لقد أشار الكثير من الراشدين انه يبدو أن الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم يمتلكون حاسة سادسة. أي معرفة معينة عميقة حول الحالات النفسية (حتى وإن كان الطفل لا يستطيع تطبيق ذلك على نفسه).

وفي بعض الأحيان يكون الطفل العاجز عن التعلم خجولاً، منعزلاً، يميل إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية وبخاصة تلك المواقف غير المألوفة لديه، ومع ذلك فإنه كثيراً ما يقابل الناس بسهولة، على الرغم من أنه قد يواجه مشكلات في الاحتفاظ بما يكونه من علاقات. ففي إحدى الأسر التي كانت لديها ثلاثة أطفال. كان الطفل العاجز عن التعلم هو دائماً الذي يعرف جميع المترددين على حوض السباحة، وأصبح شخصية معروفة في قاعة طعام الفندق، ويكون قد قابل كل جار جديد خلال دقائق من وصوله. إنه لا يتذكر أسماءهم لكن الآخرين يعرفونه إذ تسمعهم يرددون (آه، أنت من عائلة جو؟). فصداقته للإغراب وأقواله البريئة والصريحة تفتن الوافدين الجدد. وفي أي موقف جديد فإن هذه العائلة ترى بأن (جو) هو الذي يجعل كل فرد يشعر بسرعة وكأنه في

منزله. ولربما قادته طبيعته الاندفاعية إلى التجول في أرجاء المكان مما يمكنه من التعرف على أرجاء المكان بتجوله ذهاباً وإياباً، هذا إذا استطاع أن يجد طريقة للعودة إلى نقطةالبداية.

إن لدى (جو) طريقة للوصول إلى الحمام لكنه خلال الطريق يكتشف جميع أنواع الطرق الفرعية لمشاركة أسرته فيه بعد ذلك.

ويصادق (جو) أي إنسان فهو لا يميز عند اختيار رفاقه. فقد كان سهلاً في تعامله مع أي فرد سواء كان معدماً أو مليونيراً، فكلاهما يعرضه لخبرات جديدة ومثيرة. ويعود (جو) دائماً من إحدى رحلاته القصيرة (في الوقت الذي كانت أسرته تبحث عنه بقلق) حاملاً هدية ثمينة قدمها له أحد الأشخاص، كزهرة أو حلوى أو يعود مصطحباً زائراً يبدو عليه الارتباك لكنه ودود. والطفل العاجز عن التعلم لا يخشى بما فيه الكفاية من الأشياء الخطرة المجهولة فهو غالباً ما يخوض مغامرات تكفي لتشكيل رواية. إنه الفرد الذي يكتشف الممر غير المطروق لكوخ الناسك ليتناول الشاي معه، وهو الذي يكتشف عش البيض الأزرق ويعثر على الخزانة الإغريقية المليئة بالكنوز (مع أنه قد يحبس بداخلها لفترة). إنه الطفل الذي يعثر على نصف دولار وهو سائر بمحاذاة الشاطىء ملتقطاً الحصى بشكل عشوائي. انه الطفل الذي يندس تحت الحواجز ليصافح الحاكم. إنه يعامل الشخصيات المهمة كما يعامل بقية أصدقائه، فهو غير معروف بالدبلوماسية أو الاحساس بالأولويات إنه لا يحسن التمييز حتى أن الأمر قد يصل به إلى إصدار أحكام سيئة في المواقف الاجتماعية. من المحتمل أن يكون هذا الطفل ذا قيمة كبيرة في الحفلات حيث يقوم بالترحيب بالناس بشكل خال من التكلف ويريح الآخرين. ومن الممكن أن تبرز مشكلات في وقت لاحق إذا تعرض هذا الطفل للإحباط أو أساء تفسير كلام أو تعليق. إن هذا الطفل يتولى دور المرحب بالآخرين في بداية الفصل الدراسي أو عند تشكيل جمع جديد.

. . . وخصائص متميزة أخرى كثيرة

إن بعض الأطفال العاجزين عن التعلم ليسوا مفرطي النشاط اندفاعيين، أو منطلقين فحسب، بل أن لديهم صفة أخرى تجعل الآخرين يشعرون بالارتياح والثقة بالنفس، فالطفل «البرت»، هادىء، واسع الحيلة، يبدو أنه يستقطب الأطفال من حوله. أنهم يستشعرون القوة بجانبه. أنهم معجبون ببراعته الرياضية الفائقة. ويبدو أن (البرت) يمتلك معيناً لا ينضب وطرقاً جديدة في أداء الأعمال. ولأن الطفل العاجز عن التعلم يبدو غير قادر على أداء الكثير من الأعمال التي يقوم بها الآخرون، فإنه يجب الاعتماد على إبداعه الذاتي واستخدام وسائل أخرى معه. ولربما كان العجز عن التعلم هو الأساس في بعض أكثر اختراعاتنا قيمة. فنحن نعلم بأن العجز عن التعلم لدى (توماس أديسون) سبب له الفشل في المدرسة، ولكنه ساعد أيضاً على أن يقدم لنا المصباح الكهربائي. والمثال الرائع، (اوجست رودن)، كان يعاني من صعوبات في القراءة والكتابة. وقد عرف عنه بأنه أسوأ تلميذ في المدرسة. ولقد وجد مدرسو (البرت انشتاين) بأنه بطيء التعلم واخرق من الناحية الاجتماعية. (وهانس كريستيان اندرسون)، والذي نسج لنا كل الحكايات الخرافية، عرف بأنه طالب سيء إلى درجة كبيرة وبانه غير ناضج. إلا أن بساطته وطبيعته الطفلية الأبدية جلبت السرور إلى قلوب عدد لا يحصى من الناس.

إن الطفل الذي يعاني من عجز في التعلم مع كل الهم الذي ينتابه والذي يجلبه للمنزل، غالباً ما يضفي على الأسرة صفاء وسجية طبيعية نقية خالصة، فعندما ضحك (هاري)، فان ضحكته كانت هديراً مدوياً مليئاً بالبهجة لدرجة أن أسرته لم تتهالك نفسها من الضحك. إن المتعة الخالصة التي يحصل عليها هذا الطفل من مراقبته للسلوك الغريب لمجموعة الجراء تتسلل إلى المنزل كله، ولكن ما يدعو للأسف هو إن هذه الضحكة المدوية نفسها واستمرارها قد يرسل طفلنا إلى مكتب الناظر في المدرسة.

وعلى الرغم من أن الطفل العاجز عن التعلم لايتميز بروح الفكاهة، وغالباً ما يكون موضع ضحك وسخرية الآخرين بسبب اضطراب كلامه، وعمله، وسلوكه الاجتماعي، فإنه في العديد من المناسبات يقوم بتأليف عبارة صاخبة. (فمارتن) مثلاً، بعد أن عانى من أحد اقران صفة، والذي لم يفتأ يتحدث عن الكهرباء، قال: «إن ذلك الشخص قد استحوذت عليه الكهرباء لدرجة أنه سوف يدخل الحمام أحد الأيام ويخرج مصباحاً كهربائياً».

إن المزاجية قد تخلق لحظات مشرقة أيضاً، وكما أن الطفل الصغير لديه قابلية للتشتت بشكل مفرط، وغالباً ما يمكن تخليصه من لحظة سيئة بفضل تشتته، فإن الحال كذلك مع الطفل العاجز عن التعلم. فالبنت القلقة والتي تتجمع حولها سحابة عاصفة الاضطراب، يمكن أن تتغير فجأة إلى بهجة متألقة مفعمة بالحيوية إذا استطاع أحد الكبار من حولها الضرب على الوتر الصحيح ودفعها إلى الضحك بأن يقوم بتقليد تجهمها (بلوي شفتيه). ويمكن لمزاجها أن يتغير في دقائق وغالباً إلى الأحسن. إن استجابتها تخضع لتوجيه الشخص.

نحن جميعاً نقدر الشجاعة. ويبدي الناس اعجاباً بكل جهد يقدم للطفل الكفيف، والأصم، والمشلول، إن مثل هذا الجزء الكبير من مشكلات الطفل العاجز عن التعلم يذهب دون ملاحظة، بحيث لا يتلقى هذا الطفل أي شيء كالثناء الذي يستحقه بجدارة. تصور الجهد الذي يستوجبه التعامل مع الاضطراب الذي يعاني منه هذا الطفل. إن الأمر يتطلب قدراً هائلاً من الجهد كل يوم حتى يستطيع الطفل العاجز عن التعلم مواجهة عالم المدرسة برموزها عديمة المعنى، وتعليماتها المسببة للاضطراب. إن هذا الطفل لا ينتشل فقط نفسه عمليا معظم الوقت، لكنه أيضاً ينتشل نفسه من إخفاقات واحباطات مستمرة ويظل مستمراً في سيره.

إنه من الغريب أن نجد العديد من الأطفال العاجزين عن التعلم قد نموا في أنفسهم خصائص قوية وشخصيات متميزة،ولكن الواقع انهم استطاعوا تحقيق ذلك.

ويتصف البعض منهم بأنهم هادئـون حميمون وغـريبـوا الأطوار ولكنهم في الغالب يحظون بالاحترام تميزهم مواهبهم الخاصـة . . فـالكثير منهم يتصفون بالانطلاق، ويغامرون في خضم الحياة بحماسة. إنهم غير قادرين على الـتروي. ولم ينم لديهم النضج الكافي ليساعدهم على اتخاذ القـرار السليم. ومع ذلـك، فهناك البهجـة، والسجية الطيبة للقلب والمجلبة كل المواهب الجيدة للشخص.

ويشعر الكثير من إخوة وأخوات الأطفـال العاجـزين عن التعلم (وقلة من الآباء والأمهات) بحسد وإعجاب تجاه الروح الوثابـة لهؤلاء الأطفال. ولقـد قال أخ كبير لطفل عاجز عن التعلم: «إن حياتي ينظمها بشكـل كبير مـا يجب عليَّ أن أقـوم به. مما أفقدني الـرؤيا بمـا أريد عمله أو مـا أحب عمله. ولكن أخي يفعل ذلك كله». وغالباً ما يشير المدرسون إلى أنهم غير قادرين على مقاومة وسـامتهم، وجـذابيتهم ، وودهم في الفصول الـدراسية، وكيف أن الكثير منهم يـظهـرون إبـداعاً غـير عادي. إن عـلى الطفـل الذي يعـاني من عجـز في التعلم استخـدام وسائل أخرى عندما تفشل «لوحة مفاتيح» دمـاغه من القيـام بعملية الاتصـالات الصحيحـة. إن عليه أن يسلك قنـوات جديـدة. إنـه يتعـين عـلى هـذا الـطفـل استخدام جميع المصـادر المتاحـة لديـه حتى يمكنه إنجـاز أبسط الواجبـات. وعليه محاربة الاضطراب الذي يسحقه ويجعله عرضـة للاجهـاد بسرعة. إن عليـه أن يعمل بجد أكثر من الآخرين، وفي الـوقت نفسه يتحمـل إساءة الآخـرين الذين يصفونه بالكسول.

هل رأيت هذا الطفل؟ . . هل رأيت هذه الطفلة؟ . .

* * *

الفصــل الثـانـي
عدم النضج والحاجة إلى التنظيم

التنظيم ضروري للحياة وهو الإجراء الوقائي ،والعلاج ، وهو أيضـا مفتاح التعلم للطفـل الـذي يعـاني من عجـز في التعلم نتيجـة اختـلال التنـظيم ، أو الاضطراب . إن هذا الطفل الذكي غير قادر على فرز وتنظيم المثـيرات الحسية الـواردة إلى دماغـه من خـلال العـين والأذن والجسم . إنـه عـرضـة لـلاستثـارة المفرطة ، كما تهزه كل الأحاسيس . وهو يفتقر إلى القدرة على التمييز إذ لا يستطيع تمييـز المثيرات المـرتبطة بـالموضـوع من تلك غير المـرتبطة به . فآليـات فرز وانتقـاء المثـيرات لا تعمل بصـورة ملائمـة في دماغـه ، وبـالتـالي فـإن العـدد الهـائـل من المشاهد ، والأصوات ، والأحاسيس تنفـذ إلى الداخـل مشوشـة مضطربـة . ولأن هـذا الطفـل يستقبل فقط اشتـاتاً متنـاثـرة من المثـيرات الـواردة إلى دمـاغـه فـإن المخرجات هي أيضاً عبارة عن استجابات متفرقة ، ومضطربة ، وغير وثيقة الصلة بالموضوع ، كما يشوبها الاختلال . إن هذا الطفل مضطرب في استجاباته ، وغـالبا ما يكون كذلك في أقواله . وعـلى الرغم من إظهـاره عقلية نـاضجة وحسـاسية في بعض الأحيان ، إلا أنه في الغالب يكون مشتت الذهن وغير ملائم .

إن طفـل الثـانيـة يعـد مبعثـاً للبهجـة ومستنـزفـا للوقت والجهـد في نفس الوقت . إنه يحوم في أرجاء الغرفة لامسا كل ما يقع عليه بصره . إنه يصرخ عندما تمنع عنه قـطعة من البسكـويت . إنه يتـدحرج عـلى الأرض ببهجة . إنـه يسكب حليبه ويحطم كوبه . إن بإمكانك التعرف على المنزل الذي يحوي طفل الثانية ، إذ

إن أي شيء قابل للحركة والكسر يكون في منأى عن متناول يد هذا الطفل. وما لم تنظم بيئة هذا الطفل لتلائم سنه، فإنه يكون مصدر ازعاج للأسرة.

إن لهذا الطفل حركات عشوائية، قد تصيب وقد تخطىء فهو يستخدم كل جسمه في الوقت الذي يكفي استخدام يده. وتتميز كل حركة يؤديها بالإفراط. فانتباهه، وأهدافه وممتلكاته جميعها مبعثرة. وهو أخرق، لا يستطيع التركيز، وغير فعال في أي عمل يقوم به. ولا أحد يتوقع منه أن يكون مختلفاً عن ذلك، إذ إنه في الثانية من عمره. إنه يبعث على التسلية، فكلماته التي يلفظها غير المناسبة تجلب المرح. ومع أنه يجعل كل شيء في حركة مستمرة وقد يكون ذلك مستنزفاً للجهد، إلا إنه مع ذلك مبعث للبهجة.

إلا إن هذا السلوك نفسه لا يكون مبهجاً عندما يصدر من طفل السابعة بل يكون مدعاة لقلق متزايد لدى الوالدين، كما أنه لا يحظى بقبول أو تحمل الآخرين له. ومع أن هذا السلوك في حد ذاته لا يعتبر شاذاً لكنه غير ملائم لعمر الطفل. إنه سلوك يتسم بعدم النضج. ويحدث التنظيم العصبي بشكل طبيعي لدى الأطفال الذين تنمو أجهزتهم العصبية نمواً سليماً. وباستطاعة هؤلاء الأطفال فرز المثيرات في عالمهم، وتمييز المثيرات الأساسية من المثيرات الثانوية لأن لديهم القدرة على تركيز الانتباه. وسرعان مايتعلمون الحكم على المسافات والزمن بشكل سليم. فهم قادرون على وضع أنفسهم وممتلكاتهم في مواضعها الصحيحة. وبمقدورهم الوفاء بالتزاماتهم، ومع انتقالهم للصف الثالث يكونون قد أتموا معرفة نصف كل ما سوف يتعلمونه مستقبلاً. ويصبح معظم التعلم اللاحق تجميعاً، أو إحلالاً أو تصنيفاً لفئات الأشياء، وكذلك خلق نظم لحفظ المعلومات أكثر تعقيداً في أذهانهم. ويتعلم الطفل الذي ينمو بصورة طبيعية كيفية التحكم في جسمه وتركيز ذهنه، وبذلك تضع كل خطوة جديدة في مسار نموه أساساً للمرحلة التالية. وما كان يحدث في السابق بصورة عشوائية غير موجهة يصبح الآن مركزاً وفعالاً. وإذا راقبت طفل الرابعة وهو يحاول رمي الكرة،

فسوف تجده متخذاً وضعاً مبالغاً فيه، بفتح رجليه بصورةواسعة، مع انغماس كل جسمه، ووجهه الملتوي، في عملية إلقاء الكرة. إنه لا يستطيع أن يتحدث وهو يقذف بالكرة. إن انجاز هذه العملية تأخذ كل فكره وطاقته مع أنه قد لا يكون ناجحاً في هذا العمل، وقد لا يكون بمقدوره القيام بأي عمل آخر في نفس الوقت. أما طفل الثانية عشرة فإنه يقذف بالكرة بدقة وبأقل جهد حركي ممكن في الوقت الذي يصدر تعليماته إلى زملائه. لقد استطاع هذا الطفل عن طريق المحاولة والخطأ تنمية ذاكرة بدنية للحركات المجدية فأصبح يستخدم فقط تلك العضلات الضرورية والطاقة اللازمة. وأصبح يدرك العلاقة بين أجزاء وأعضاء جسمه المختلفة، وتتميز استجابته بالسرعة. لقد حلت الحركات الآلية الدقيقة محل الحركات الزائدة والعشوائية عند الطفل الأصغر. وبإمكان الطفل الآن القيام بأكثر من عمل في وقت واحد، إن ذلك لا يصدق على الطفل الذي يعاني من عجز في التعلم.

إن الصعوبة التي يواجهها الأطفال (العاجزون عن التعلم) في دمج شيئين أو أكثر في وقت واحد كانت تظهر بصورة جلية في فصول الدراما في (مدرسة لاب) في واشنطن. فعندما كان (وين) يقوم بدور سائق الحافلة لم يكن قادراً على الاستمرار في تمثيله الصامت والذي تمثل في الإمساك بعجلة القيادة وسؤال الركاب في نفس الوقت عن وجهتهم. فإما أن (يقود) الحافلة بصمت، أو أن يلقي بيديه في حضنه ويسأل الركاب، وبنفس الطريقة فإن (ليندا) لم تكن قادرة على تناول الطعام أثناء فترة الغذاء والتحدث في نفس الوقت. إنها لم تستطع تناول شطيرتها لعدم قدرتها على تنظيم نفسها لتتحدث، ثم تتناول لقمة في الوقت الذي تستمع فيه لاستجابات الآخرين، وتمضغ وتبلع ما في فمها وتستعد لتأخذ دورها في الحديث مرة أخرى. إن مثل هؤلاء الأطفال يستطيعون تركيز انتباههم على شيء (عمل) واحد فقط في وقت واحد. وغالباً لفترة ليست بالطويلة جداً.

استجابات مشتتـة

لا أحد يتوقع من طفل الثالثة أن يظل جالساً لمدة طويلة وهو يحتضن كتـاباً مصوراً. ففي خلال دقائق سوف ينهض هذا الطفل من مكانـه مستكشفاً، بـاحثاً ولامسا كل ما تصل إليه يداه، ولسوف يسترعي انتباهه أي صوت عال. إن نفس هذا السلوك يطلق عليه القابليـة للتشتت الذهني عنـدما يصـدر من طفل السـابعة وهو أحد الخصائص التي يسهل التعرف عليها لدى الطفل الذي يعاني من عجز في التعلم. إنه يستجيب بشكل مضطرب، وبدون تمييز لكل مايدور حوله.

ويصل الفرد إلى مرحلة النضج عندما يتمكن من فصل الأجزاء عن الكـل وتمييزها، ثم دمجها في وحدة واحدة ذات معنى يمكن استخدامها، وهذا مـا يعرف بالتنظيم. إنك لا تستطيع دمج الأجـزاء إلى بعضها بشكـل سليم ما لم تكن قـادراً على تجزئتهـا في البدايـة. ويتعين عليـك التعرف عـلى مواضـع أجزاء جسمـك، ووظيفتها قبل أن تغـدو حركـاتك متسقـة ومنسجمة بحيث تعمـل جميع الأجـزاء المترابطة بسلاسة، ولا يستطيع الطفل الرضيع أن يتحرك بشكل متناسق. ويرجع السبب في ذلك جزئياً إلى أن هذا الطفل لا يملك وعياً كافياً بجسمه. وكما أن على الرضيع أن يناغي بشكل عشوائي قبل أن يتمكن من الكلام، فالحركة أيضـاً تبدأ بأسلوب عشوائي قبـل أن تتحول إلى حـركة مقصـودة ومحددة. إن طفـل ما قبـل المدرسة يتعلم كيف يميز جزءاً من جسمه عن الأجزاء الأخـرى، ويميز يسـارهعن يمينـه قبل أن يتمكن من تـوحيد وتنسيق أجـزاء جسمـه. ويبـدأ الـطفـل في سن الخامسة أو السادسة عادة في التمييز بـين يمينه وشـماله ويكـون بمقدوره استخـدام كليهما عندما يتطلب العمل ذلك كما هو الحال في فتح الجرة مثلاً. ان لـديه حـرية العمل الآن. أما الطفل الذي يعاني من عجـز فإنـه لايتبع نمط النضـج الطبيعي في نموه. ولسوف يشخص الطبيب حالته بأن نضجه العصبي متخلف، أو أنه يعـاني من اضطراب دماغي بسيط.

أما التربـوي فسوف يشـير إلى أن هذا الـطفل يعـاني من عجز في التعلم في حين يقول الأب «هناك خطأ ما، فهذا الطفل شديد التقلب».

القدرةعلى التمييز

تمثـل القدرة عـلى التمييز أسـاس مشكلة الطفـل الذي يعـاني من عجز في التعلم ويتعـرض الطفـل بسيل من الأحـاسيس دفعـة واحـدة بسبب تبـاطؤ نمـوه العصبي. ونظراً لقصور نضجـه، فإنـه يستجيب لمثيرات كثـيرة مستخدمـاً جسمه وعقله بشكل مفرط. ويفتقر هذا الطفل كذلك إلى القدرة على التمييز. إن عجزه عن تمييـز فكرة من أخـرى وصوت من صـوت، أو تمييز رمـز من آخر إنمـا يرتبط بالصعوبة التي يعاني منها في التمييز بـين أعضاء جسمـه، وكذلـك في التمييز بـين جـانب وآخر. وتؤثـر هذه الصعـوبة في حكمـه على الفـراغ ويفسر لنا ذلـك لماذا يسكب العـديد من هؤلاء الأطفـال الحليب، أو يسقطون أوراقهم أو يصـطدمون بالأشياء خطأ. ومن الضروري أن تجزأ الأنشـطة البدنيـة وتعلم للطفل بـالتتابـع خطوة خطوة. ويبدو بعض الأطفال الـذين يعانـون من عجز في التعلم متنـاسقين بشكل جيد في الرياضة والرقص ومع ذلك فإنهم يعانـون من صعوبـات في إدراك العلاقات المكانية ولا يستطيعون التآزر بين العين واليد للعمل معاً بسلاسة.

ولا يمكن للطفل العشوائي أن يصبح متآزراً وفعالاً حتى (يدرك) الجسم أيا من الأجزاء يستخدم. ويصبح الطفل مدركاً لإمكانيات جسمه كله وذاتـه ككيان منفصل عن العالم الخارجي عن طريق تمييز وظائف الأعضاء عن بعضها البعض. إن أول وظيفة تصنيفية مهمة للطفل تتمثل في فصل نفسه كفرد عن كل ما يـوجد حوله. ويميل الطفل في البداية إلى رؤية الأشياء كامتداد له ثم يراها منفصلة عنه. وإذ ينمـو هذا الـطفل فـإنه يكتشف عـلاقات بـين الأشياء، ويقـوم بفصلهـا عن بعضهـا، ويتعلم كيف يبين أوجـه الشبه والاختـلاف بينها. ومن هـذه العمليات يقوم باستنتاج التعميمات وخلق الأفكار المجردة. إن عقـل الطفـل يمر من خـلال

نفس عملية النمو والسيطرة التي سار عليها جسمه في بداية النمـو، أي الفصل، ثم التمييز، ثم الدمج.

ويبلغ النضج مداه خلال المرحلة الانتقالية من المراهقة إلى الرشد عندما يجد الفرد الشاب نفسه كشخصية متميزة، وعضو مختلف في المجتمع الكبير وأيضا كوحدة ذات نفع من خلال إمكانياته الذاتية.

ومحـور النمو هـو عملية التعـرف على أوجـه الاختـلاف والتشـابـه ومن ثم توحيدهما لإعطـاء الحيـاة معنـى، ويعـد ذلك أمـراً ذات أهمية بـالغة لـطفل مـا قبـل المدرسـة، وهو أول مـطالب النمو. فمن خـلال اللعب يقوم هـذا الـطفـل بالتمييز بين الخيال والواقع، وبين المثيرات البصرية والسمعية، والحركات وكل ما يقوم به من اكتشـافات، ولمس، وتـذوق، وشـم، وفتح، وإغـلاق، يؤدي به إلى تنظيم بيئته. يستغرق طفل مـا قبل المـدرسة استغراقاً كبيـراً وهو يقـوم بعملية التمييـز بـين الألـوان والأشكـال والتعـرف عـلى الأصـوات والأحجـام والأشيـاء المتتـابعـة. ومن خـلال اللعب يقـوم هـذا الـطفـل بتصنيف الأشياء. وكـما يقـوم الشخص بتجميع قطع اللغز مع بعضها، فإن الطفل يقوم بتركيب وتجميـع عالمـه ليعطيه معنى.

يكون الطفل ذو الجهاز العصبي السليم في العـادة إنسانـاً منظماً جـدا عنـد دخوله المدرسة. لقد قام هذا الطفل بفرز وتصنيف وتبـويب المعلومات في مكـانها المناسب في ذهنه. لقد بلغ النضج اللازم ليتعلم بفعالية وكفاءة. ويكـون معظم الأطفال مستعدين للتربية الرسمية مع سن السادسة (مع أن بعض الثقافـات يرى بأنهم لا يكونـون كذلـك إلا في سن السابعـة). إذ إن قدراتـه تؤهله للتعامـل مع الموقف، فهو يمتلك الآن الوسائل اللازمة لانجاز العمل.

ولا يكون الطفل الذي يعـاني من عجز مستعـداً للتربية الـرسمية في السن العادية. إن طاقاته تستنفذ نتيجة معاناته من الاختـلال وعدم التنـظيم، لأنه غـير

ناضج. وهو يفتقر إلى التنظيم الداخلي والضروري للانتباه. ولكن المشكلة لا تكمن في عدم انتباهه، بل في صرفه، انتباهاً مفرطاً لأشياء عديدة. إن أقل الأمور إثارة قد تسبب الاضطراب لتركيزه. وكل شيء يمكن أن يشتت انتباه هذا الطفل. ان التحدي العلمي والإبداعي للمعلم هو في أن يحاول أن يدفع هذا الطفل المشتت الاتجاه إلى تركيز انتباهه والمحافظة على هذا التركيز.

مثيرات كثيرة جداً

يحتمل أن يكون الطفل ذو القابلية للتشتت الذهني طفلاً اندفاعياً. إن صخب المثيرات على جهازه العصبي، والعبء الثقيل الذي يدفعه إلى تحويل انتباهه بسرعة من مثير إلى آخر يبدو وكأنه قابلية للتشتت. إن استجابته السلوكية لكل مثير يستحوذ على انتباهه يبدو اندفاعا. فهو لا يستطيع التريث ليفكر مسبقاً ويخطط للخطوة التالية. إن أفكاره تتدفق مباشرة ويقول أول شيء يعن له دون تريث للتأكد ما إذا كان قول ذلك مناسباً أم لا. لقد كان والدا (جيري) مثلا يتناقشان حول كيفية جلوس ضيوفهما لحفلة العشاء القادمة، وتقاسما انطباعاً بأن السيد (برادن) إنما هو عجوز منافق. وقد أبدى (جيري) - والذي كان يمتلك ثروة من المصطلحات على الرغم من كونه يعاني من عجز في التعلم وهو في سن الثانية عشرة - أبدى اهتماماً بهذه الكلمة الجديدة (منافق). وسأل عن معناها. وتوقف الوالدان ليشرحا أن هذه الكلمة تعني أن شخصاً يقول شيئاً ويفعل نقيضه في نفس الوقت. وقد أظهر (جيري) فهمه للفكرة بأن تعرف على طفل في فصله يمتلك نفس الصفات. وقد سر الوالدان لسرعة فهم ولدهما وعادا للإعداد للترتيب للحفلة. وعندما كان (جيري) في ذلك المساء يحيي الضيوف قبل أن يأوى إلى فراشه، قابل السيد (برادن) ببهجة صافية بريئة بالمعلومة الجديدة التي حصل عليها: «أهلا، سيد (برادن)، إذن أنت هو العجوز المنافق»!..

إنه ليس مستغرباً أن يتصف هذا الطفل بتحمل ضعيف للاحباط، والذي

يدفعه إما إلى الانسحاب من الموقف أو الانفجار. وكما يعاني هذا الطفل من مشكلة كف الأحاسيس والأفكار والتي تصحب انتباهه فهو يعاني أيضاً من مشكلة كف اندفاعاته. فهو يتكلم قبل أن يفكر. وغالباً ما يقتحم نشاطا معينا بتهور وطيش. ومهمة المدرس هي أن يردد على مسمعه باستمرار. «توقف، فكر، خطط، ثم اعمل». إلى أن يستطيع الطفل أن يقول ذلك لنفسه. إن هذا الإجراء أمر حيوي في التدريس يوازي موضوع الدرس الأساسي نفسه.

الاندفاعية

يتصف الطفل العاجز عن التعلم بأنه يتحدث قبل أن يفكر، ويتصرف قبل أن يعقل الأمر، ويقفز قبل أن ينظر. هل يبدو مستغرباً أن يغدو مثل هذا الطفل عرضة للحوادث غالباً؟ إنه ينقاد لأول نازع يراوده ويصبح ضحية اندفاعيته. إنه يرى السحّاب الكبير على ملابس امرأة فيسحبها إلى الأسفل قبل أن يفطن أحد لما يجري. إنه لا يتريث ويفكر ويُقّوم نتائج عمله وما إذا كانت تستحق مثل هذا اللهو. نفس هذا الطفل عندما يكون في طريقه عبر الغرفة لاستعادة حذائه، تستوقفه لعبة في الطريق فيلهو بها وينسى (موضوع) حذائه. إن مشكلة هذا الطفل لا تنحصر في تشتت انتباهه فقط، إنه غير قادر على كبح جماح رغبته في أداء عمل في تلك اللحظة.

ولا يستطيع بعض الأطفال العاجزين عن التعلم عن التوقف عما يقومون به في الوقت المناسب، كما لو كانوا يفتقرون إلى الطاقة والتنظيم الضروريين لهذا العمل. إن مكابحهم لا تعمل، فهم لا يستطيعون التخلي عن ألعابهم، أو أن يطفئوا جهاز التلفزيون، أو أن يتوقفوا عن التلوين أو أن ينزعوا الاسطوانة الفونوغرافية من الجهاز. وغالباً ما يحتاجون إلى عون من أحد الكبار لإزاحة الألوان أو المشجب من أمام شاشة التلفاز. إن الراشد يقوم بجزء من عملية الانتقال للطفل عن طريق مراقبته، ومساعدته بدنيا وتذكيره لفظياً، يقول الراشد

مثلاً: «لسوف نضع (هذه اللعبة) جانباً في الوقت الحاضر لأننا يجب أن نغادر الغرفة ونتوجه إلى الحديقة».

ولا يدرك الطفل العاجز عن التعلم معنى المثيرات التي تستقبلها حواسه على الرغم من سلامة أعضاء بصره وسمعه وبقية الأعضاء الحسية. فالمثيرات التي يستقبلها تكون مشوشة وغير منظمة. فالزخرفة التي على مفرش الطاولة تنتقل إليه بنفس قوة مثير آخر مثل منظر الطعام في صحنه، فلا يستطيع التمييز بينهما. انه يعطي أهمية متساوية لكل شيء، وغير قادر على إيجاد نوع من الأولويات أوالنظام، إنه غير قادر على تجاهل صوت وقع الأقدام في الصالة أو النور الذي يتمايل خلال الستائر، أو يد جارته وهي تصفف شعرها. كما أن انتباهه يتحول من حديث مدرسته إلى صوت أقراطها. إن كل ما يجري داخل قاعة الدرس يشتت انتباهه ويمنعه من التركيز لما جاء من أجله ألا وهو التعلم. فهو غير قادر على التركيز على مثير دون المثيرات الأخرى. لأن جهازه العصبي متأخر في نضجه، كما أن دماغه غير الناضج غير مهيأ لاستبعاد المثيرات غير الأساسية وغير الضرورية بشكل آلي. **ان هناك فرص لأن ينضج هذا الطفل ولكن الأمر يستغرق بعض الوقت.**

بيئة مشوشة

تخيل كيف يمكن أن يكون شعورك عندما تكون في قارب وسط بحر هائج وأنت ترى الناس يلوحون لك على الشاطىء، وتُلّوح لك الأعلام وتقول لك مكبرات الصوت شيئاً لا تستطيع فهمه، وهناك أناس آخرون في قارب قريب يصيحون عليك، ولكن كل ما تستطيع سماعه هو هدير الأمواج.

ان الطفل العاجز عن التعلم يشعر بمثل هذا اليأس في فهم ما يجرى حوله إذ تجتاحه الأحاسيس المحيطة به. ولا يستطيع عقله غير الناضج إبعاد هذه

الأحاسيس آلياً إلى مرتبة هـامشية حتى يتمكن من الـتركيز عـلى الغرض الحقيقي من الحركة. هل سبق وأن انجرفت إلى مهـرجان أو اجتماع حاشـد حيث لم يكن لديك أدنى فكرة عما يجري حولك ولا تعرف الغرض من كل الأناشيد والحـركات في أرجاء المكان؟ إنك لم تستطع أن تفهم هـذه الخبرة كليـة. هل حـاولت أن تجد طريقك في مدينة غريبة باتباع تعليمات وإرشادات أحد الأشخاص والتي تشير إلى شوارع لم ترهـا، وكل ذلـك وسط ضجيج حـركة المـرور، أو صفارات سيـارات الإسعاف والشرطة، وصيحات الناس من حولك والتي تجعـل الأمر أصعب عـلى الفهم؟.

عندما تريد أن تفهم شيئاً وليس بمقدورك تحديد الأشياء المهمة، والأشيـاء ذات المعنى من تلك التي لا معنى لهـا، فإنك من المحتمـل أن تشعـر بـالإربـاك أو الغباء وبالتهـديد وربمـا باليـأس، ومن ثم الغضب. إنه لأمـر يدعـو إلى الاحباط عندما تعجز عن تمييز أو تحديد العناصر الأساسية (لأي موضوع) لتعيد تـرتيبها في وحـدة واحدة ذات معنى. انـك لا تستطيـع فهم البيئـة المحيـطة بـك عـلى هـذا النحو.

وبـالنسبة للطفـل العاجـز عن التعلم فإن القـدرة على التنـظيم قد أعيقت بشكـل أو بآخـر، وبالتـالي فإنـه لا يستطيـع أن يتعلم بشكل طبيعي. وإذا كـان الـطفل غـير واثق من أولويـات الأشياء ويعلم أي الأمـور تأتي أولاً وأيهـا تـأتي في الوسط وأيها آخراً، فإن ارتـداء الملابس سـوف يشكل لـه محنة، وأيـام الأسبوع تضحى مشوشة، مضطربة، كما أن عد واستظهار الحروف الأبجدية تصبح مهمة يائسة، في حين تكون القراءة عملية مستحيلة. مثال ذلك (جـانيت) غير القـادرة على البدء بالعمل، فهي مشغولة بوضع طعام غذائها في مكان مناسب ثم بتعليق معطفها وبالتحدث مع جارها وبعد ذلك بربط شريط حـذائها الـذي لا يبدو أنـه مربوط بشكل محكم ويحتاج إلى إعـادة الربط ـ ثم مـلاحظة أن (الفـريد) لم يضـع طعامه في مكانه المناسب وأن هناك شقاً مثيراً للضحك على الأرضية بجانب شرخ

في المشمع. ثم بعد ذلك نجدها منغمسة بمطاردة ذبابة تسميها خطأ نحلة. وفي النهاية تنقاد إلى مقعدها. وتضع سماعة الأذن لتستمع إلى كتاب وهي تحت أنظار المدرّسة. ولكن سرعان ما تتوقف عن ذلك، وتومىء المدرّسة لها، وتربت عليها بلطف، وأخيراً تسحب سماعات الأذن منها، فتنفجر (جانيت) في نوبة عصبية. إن قصة (جانيت) هذه قصة نموذجية للطفل العاجز عن التعلم. فهو لا يستطيع البدء بالعمل، يواجه أوقاتاً عصيبة عندما يحاول التركيز، وإذا بدأ عملاً لا يستطيع التوقف عنه. إن هذا الطفل ينتقل من نشاط إلى آخر في المنزل، لا يستقر في مكان، ويندس بين أرجل الآخرين، وبعد ذلك، وقرب موعد تناول وجبة الطعام عادة، نجده منغمساً في عمل لا يريده، أو إنه في الغالب لا يستطيع التوقف عنه مهما وجه إليه من إنذارات. إن الأمر يبدو وكأن النشاط قد استحوذ عليه، ولا يستطيع التخلص منه ما لم يقم أحد الكبار بمساعدته في ذلك. إن هذا السلوك يسمى المثابرة.

إن الطفل قد يرسم دائرة واحدة ويستمر بعد ذلك في رسم دوائر أكثر على جميع أجزاء الورقة إلى أن تسحب المدرّسة القلم من يده. إن عملية الرسم التي يقوم بها لا يوجهها التفكير، حيث يبدو الدماغ منفصلاً أو بمعزل عن اليد التي ترسم الدوائر. وفي بعض الأحيان يكون هذا العمل هوالنشاط الذي يستطيع أداءه والنجاح فيه. فهو قد يخشى عدم القدرة على أداء عمل جديد. ويتطلب الانتقال السهل من نشاط إلى آخر مرونة وتحكماً أكثر مما يبدو أنهما متوفران لدى الطفل العاجز عن التعلم. وبالنسبة للوالدين فإن الأمر يبدو غالباً كتحريك الجبال، في محاولة لاحضار أكبر جزء ممكن من الجبل إلى الطفل، فالأم مثلاً في محاولتها لتجنب الفضيحة التي قد يحدثها إبنها إذا لم تحضر ثيابه (بدلاً من الإصرار على احضارها بنفسه) تحاول مساعدته في ارتداء ملابسه حتى ينتهي من هذا العمل ويصبح مستعداً للذهاب إلى الحفلة في موعدها.

فرط النشاط

ان بإمكان طفل الثانية أن يجهدك من فرط الحركة في نصف ساعة. وهذا ما يستطيع أن يفعله الطفل المفرط النشاط أيضا. ولكن الأطفال العاجزين عن التعلم لا يعانون من فرط النشاط بالضرورة، وإذا كان الطفل مفرط النشاط حقا، فإن نشاطه غير الهادف، والمشتت، وغير المتروي فيه والذي يتسم بالاختلال يكون مستنزفاً للجهد والوقت عند التعامل معه. إن كل تلك الطاقة غير الموجهة، وغير المركزة، وغير المستقرة تجعل منه طفلا فظيعاً. ومع ذلك فإن الطفل ليس سيئاً، أو مصاباً بتلف. إن نموه غير متوازن وغير طبيعي. ولا أحد يسمي طفل الثانية العادي النشيط بأنه مفرط النشاط إلا أن نفس هذا السلوك يعد سلوكاً مرضياً في سن السابعة أو الثامنة.

وغالبا ما يعد فرط النشاط مرضاً وبالتالي مشكلة طبية. والواقع أن فرط النشاط عبارة عن حركات غير متآزرة، عشوائية، غير متروى فيها، وغير مركزة، ويشوبها عدم الاستقرار والإفراط نتيجة عدم نضج الدماغ. كما يتسم بالحركة الدائمة ـ ولكن ذلك لا يعني بالضرورة الركض طوال الوقت، ولكنه على ما يبدو حالةَ قلقٍ، وعدم استقرار، وحركة دائبة لانهاية لها. ومن المحتمل انك شاهدت الطفل الذي ينقر بأصابعه على الطاولة، وتتأرجح أقدامه، والذي يضرب بقلمه (على الطاولة)، والذي يهمهم أو يتنشق بشكل دائم، والذي يترك مقعده عشرات المرات خلال عشر دقائق. إن كثرة الكلام، وإحداث الضجة، والفوضى تتناسب مع الوصف السابق أيضاً.

إن الطفل المفرط النشاط لديه قابلية شديدة للاستثارة. فالأمور البسيطة والتي لا تضايق غيره من الأطفال في مثل سنه، تجعله ينفجر غاضباً أو ينخرط في البكاء. انه لا يميز بين صغائر الأمور وكبيرها أو بين الضربات والإهانات. ويقول الناس عنه بأنه عصبي المزاج وذو حساسية مفرطة. إن مزاجه متقلب لا يمكن التنبؤ به. فخلال نصف ساعة من الزمن قد يتحول من إنسان صامت عنيد إلى

شيطان صارخ ثم بعد ذلك إلى طفل وديع ، طيع تحبه كثيراً، يكثر من الاعتذار لما بدر منه قبل قليل.

ويشعر الطفل العاجز عن التعلم بندم شديد بعد عمل اندفاعي ، قائلاً بأسى : «إنني لم أفكر، أنا آسف». إن الأمر يبدو وكأن الطفل قد اجتمعت واستحوذت عليه دوافع ساحقة ، فأصبح يائساً من القيام بأي عمل، أواستخدام تفكيره ليتحكم بنفسه إلى أن يهدأ. إن هذا الطفل معروف بعدم ثباته الانفعالي، متأرجح المزاج، من نقيض إلى نقيض. إنه يستجيب إما بإفراط أو تفريط. لكنه نادراً ما يستجيب بما يتناسب مع الموقف.

وليس جميع الأطفال مفرطي النشاط يعانون من عجز التعلم، الواقع أن الكثير منهم لا يعاني من ذلك.

وليس جميع الأطفال العاجزين عن التعلم مفرطي النشاط، اندفاعيين، يعانون من الإصرار المتكرر، متقلبي المزاج، أو لديهم قابلية للتشتت.

وبعض الأطفال العاجزين عن التعلم يعانون من قلة النشاط. إنهم يتميزون بنشاط أقل من العادي ، كما أنهم بطيئو الاستجابة لأي شيء مثير. إن الأطفال قليلي النشاط يسلكون بشكل جيد، فهم منضبطون، ولا يشكل التعامل معهم أية مشكلة للوالدين والمدرسين. فهم قد ينزوون في أحد الأركان ويستغرقون في أحلام اليقظة بهدوء وغالباً ما يبدون أنهم في عالم آخر. والأطفال قليلو النشاط والذين يعانون من عجز في التعلم ينسحبون (من المواقف) لأنهم لا يستطيعون معالجة ما يدور حولهم، بل إنهم قد لا يكونون واعين بما يجري بسبب تشتت انتباههم في أمور أخرى، ومع ذلك فإن هؤلاء نادراً ما يكونون مصدر متاعب للمدرس، إنهم لا يخلّون بنظام الصفوف الدراسية، لكنهم قد لا يتعلمون شيئاً. إن قدرتهم على التنظيم ضعيفة، وهم يعكسون الحروف والأرقام. كما أنهم يعانون من مشكلة في الفصل الاعتيادي.

وبينما لا يستطيع الطفل مفرط النشاط تحمل أي إحباط، ويقوم برمي كتابه باندفاع، ويتلفظ بألفاظ نابية، وينسحب من اللعبة، ويغلق الباب وراءه بعنف إذا فشل في أداء عمل معين، فإن بإمكان الطفل المستغرق في الأحلام (الطفل الحالم) تحمّل احباطاً أكثر دون أن يفقد توازنه أو أنه ينسحب من الموقف بشكل أكبر لأن قدرته على تحمل الإحباط عالية، بينما هي ضعيفة عند الطفل المفرط النشاط والذي يكون قاب قوسين أو أدنى من القيام باستجابات مأساوية حتى للمشكلات البسيطة.

ولا يظهر عدم نضج الأطفال العاجزين عن التعلم في حركاتهم، وسلوكهم وعدم التنظيم فقط، ولكن ذلك يظهر وبصفة متكررة في كلامهم أيضاً. إن الطفل العاجز عن التعلم يتحدث غالباً كطفل أصغر من سنه بكثير. إن نطقه، واستخدامه للكلمات، وكذلك استعماله للقواعد تتميز بعدم النضج، مما يعكس قصوراً في التنظيم. إنه غير قادر على صياغة الأسئلة إذ يصوغها بلغة غير سليمة.

وغالباً ما يمنح الطفل غير الناضج الحياة والشخصية للأشياء. ويسمى ذلك (الإحيائية)(*). أي عدم القدرة على التمييز بين الأشياء الحية وغير الحية. وطفل المدرسة الذي يعاني من عجز في التعلم قد يتصرف، كطفل الحضانة الذي يتحدث إلى دميته ويقول عن السيارة «خرجت مع السلامة» في الوقت الذي تكون فيه واقفة في المرآب، أو يحيي طعام إفطاره. ويحث قلمه قائلاً «هيا، اكتب». ويتصور عصى المطبخ كما لو كانوا يخوضون حرباً، فيخاطبهم قائلاً: «أنت ادخل هنا قبل أن ينال منك الشخص الآخر، حسناً أيها الأحمق كيف ستنال منه؟» هذا السلوك رمز لعدم وجود وعي بذاته كشخص منفصل كلية عما حوله، لشخص يشغل حيزاً متميزاً بذاتية ثمينة.

(*) المذهب الحيوي: الاعتقاد بأن كل الأشياء لها روح وجسم وأن الروح هي أساس الحياة ومصدر النمو العضوي.

تعريف الذات

إن الطفل العاجز عن التعلم عادة ما يكون متمركزاً حول ذاته بشكل كبير. وكما هو الحال مع أي طفل صغير آخر فإنه يتوقع أن يكون محور اهتمام الآخرين ولكنه بدوره لا يعيرهم أي اهتمام. إنه يريد أن يستأثر بوالديه لنفسه. وغالباً ما يرغب في صديق واحد فقط، ويعد المشاركة مع الآخرين أمراً صعباً بالنسبة له، كما يستطيع الطفل التعامل مع شيء واحد فقط كل مرة، فإنه في الغالب يستطيع التعامل بشكل أفضل مع شخص واحد فقط. والسلوك الاجتماعي لطفل السابعة أو الثامنة الذي يعاني من عجز في التعلم يشبه السلوك الاجتماعي لطفل الثانية أو الثالثة. فهو يرغب أن يكون في صدارة المسرح أو المنصة. ولا يأتي ذلك نتيجة لطموحه بل نتيجة لعدم نضجه. إنه يعاني من مشكلة تحديد هويته.

ويبدو أنه بحاجة إلى تذكير مستمر بوجوده حتى بعد انقضاء سنوات ما قبل المدرسة بزمن طويل. وبسبب مشكلاته الكثيرة (لعدم القدرة على القراءة أو الكتابة أو ربط شريط حذائه أو استخدام اللغة بشكل صحيح لبيان حاجاته ورغباته) فإنه يعتمد على الكبار من حوله لمدة أطول ويحب طلب المساعدة لفترة طويلة من الزمن. وحاجته للانتباه قد تعادل حاجته للمساعدة. ولقد اكتشف الكثير من الأطفال العاجزين عن التعلم بذكائهم بأن العجز يجلب الانتباه بسرعة. وهناك أيضاً الكثير من الأطفال الذين يفضّلون الحصول على انتباه سلبي، على أن لا يحصلوا على الإنتباه إطلاقا لدرجة أنهم يتعمدون إثارة المشاكل لاستثارة استجابة من الكبار.

ويلجأ البعض إلى إثارة المشاكل مع الأطفال الآخرين لضمان عدم تجاهل الآخرين لهم، وعندما يتم لهم ذلك فبإمكانهم الشكوى من أنهم قد تعرضوا للسخرية أو المضايقة. ولكنهم في هذه الحالة يكونون محور اهتمام الآخرين. إن هذا السلوك غالباً ما يصدر من الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم.

إن طفل ما قبل المدرسة يتحدث بكل ثقة عن أهداف غير واقعية. فنجد

«ليز» مثلا البالغة من العمر ٤ سنوات تقول «في العام القادم، سوف اتسلق أعلى قمة في جبل العالم». كما أن (هانس) الذي يبلغ التاسعة من عمره ويعاني من عجز في التعلم يعتقد أيضاً أن بإمكانه القيام بذلك «العام القادم». كثيراً ما يتقمص العاجزون عن التعلم شخصية (السوبرمان) رغم انقضاء فترة طويلة على اجتياز معظم الأطفال لهذه المرحلة، لأنهم غير ناضجين، ويبحثون عن طرق ووسائل لاستشعار المزيد من القوة والكفاءة.

ويحدد العمر الزمني للطفل ببساطة كم من الوقت أمضاه في هذه الحياة. أما العمر النمائي فإنه يشير إلى مرحلة النمو التي يمر بها ـ سواء الجسمية، أو الاجتماعية، أو الانفعالية، أو العقلية التي بلغها الطفل الآن.

والطفل العاجز عن التعلم غير ناضج من نواحي متعددة (ومع ذلك ليس من جميع النواحي)، كما أن عمره النمائي عادة ما يكون أقل من عمره الزمني بسنوات عديدة، فهو متخلف جزئياً في نموه. ولكن سلوكه يعد طبيعياً لمرحلة سابقة من النمو. إن سلوكه لا يعد شاذاً، أنه متأخر فقط. أننا نميل إلى تلمس الأعذار للطفل الذي يبدو غير ناضج عندما يتناسب ذلك مع عمره. ولكننا في الغالب نتوقع الكثير جداً من طفل الثالثة عشرة والذي أصبح طوله ستة أقدام فجأة. ولكننا يجب أن نتذكر في نفس الوقت، أن أي عدم تناسق وانسجام في نمو الطفل العاجز عن التعلم يقابله جوانب قوة. وهي التي يجب أن نبني عليها ولا نطالبه بالقليل جداً.

إن علينا تعليم الطفل العاجز عن التعلم في مستوى يتناسب مع نموه ومع ذلك نقدم المواد الدراسية بطريقة تناسب عمره الزمني. إن عمره الزمني واهتماماته الخاصة بمرحلته العمرية يجب أن تؤخذ بالحسبان. إن الاستخدام الواعي للمواد الدراسية هو المطلوب من المدرس لمساعدة الطفل العاجز عن التعلم لاكتساب أساس المهارات التنظيمية والذي سوف يساعده في التقدم الأكاديمي.

* * *

الفصــل الثـالـث

لا سبب واحـد ولا جواب واحـد

من الصعب تحديد نسبة الأطفال العاجزين عن التعلم لاختلاف الخبراء في تحديد ذلك. إذ يعتقد العـديد أن ١٠٪ ـ ٣٥٪ من الأطفـال في الولايـات المتحدة يعانون من بعض أشكال العجز عن التعلم، وأن ٣٪ ـ ٧٪ لـديهم صعوبـة حادة بدرجة تستلزم مدارس خاصة. وقد حذر مكتب المعاقـين بوزارة الـتربية في ربيـع عـام ١٩٧٨ أن هنـاك مـا يقـارب مليـوني طفـل يعـانـون من عجـز في التعلم في الولايات المتحدة. ولا يتفق غالبية المختصين في الميدان على هذا التقديـر. ويشير أحـدهم أن هناك واحـداً من كل أربعـة أطفال لـديه بعض المشكـلات المـرتبـطة بالتعلم، ويرى آخر أن عدد هؤلاء يبلغ ثمانية مـلايين طفـل على الأقـل. ويذكـر كتاب صدر حديثاً أن هناك عشرة ملايين طفل يعانون من عجـز في التعلم. وعلى أية حال يكفي أن نشـير إلى أن العديـد من أطفالنـا يعانـون من عجز في التعلم، وأن هناك اثنين منهم على الأقل في كل فصل دراسي عادي.

وتتراوح درجة العجز عن التعلم لدى الأطفـال من الإعاقـة الشديـدة جداً حيث لا يستطيع هؤلاء الاستيعاب حتى عند توفر قدر كبير من المساعدة الإضافية في الفصـول العاديـة، إلى حالات التـأخر الـدراسي الخفيف والتي يحصلون عـلى تقديرات «مقبـول» و «جيد» في الـوقت الذي تسمـح لهم استعداداتهم بـالحصول عـلى تقديـر "A". ويشكل هؤلاء الفئـة التي تكون مهـارات القراءة، والتهجئـة، وغـالباً مهـارات الحسـاب لـديهـا دون المتـوسط (وفي بعض الأحيـان دون ذلـك

بكثير). وغالباً ما توصف لغتهم المنطوقة، وكذلك تفكيرهم وسلوكهم بأنه غير ناضج إلى حد كبير نسبة إلى أعمارهم. وتُعرّف حكومة الولايات المتحدة العجز عن التعلم بأنه «اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، والتي تظهر في نقص القدرة على الاستماع والتفكير والقراءة والكتابة والتهجئة وأداء العمليات الحسابية».

وعلى الرغم من كون مصطلح (العجز عن التعلم) هو المفضل لدى التربويين، إلا أن هناك العديد من المصطلحات الأخرى المستخدمة والتي تشير في بعض الأحيان إلى المفهوم نفسه، وإن لم تكن تصف العجز عن التعلم من الناحية الفنية، منها:

* العجز المرضي الترابطي.
* اضطراب الذاكرة
* الطفل المصاب بالمخ.
* اختلال الجهاز العصبي المركزي.
* المعاق إدراكياً.
* عمى المفردات الخلقي / الولادي.
* إدراك الأشياء معكوسة.
* الإصابة المخية الموزعة.
* عسر الكتابة.
* عسر الحساب.
* عسر القراءة.
* المعاقون تعليمياً.
* الإعاقة الخفية.
* فرط النشاط.
* متلازمة النشاط المفرط.

* متلازمة النشاط القليل.
* صعوبات اللغة.
* الطفل مضطرب اللغة.
* التأخر النضجي.
* الإصابة المخية الخفيفة.
* اضطراب المخ الخفيف.
* التلف المخي البسيط.
* الشلل المخي (الدماغي) الخفيف.
* متلازمة المرض الدماغي الخفيف المزمن.
* تعويق متعدد الحواس.
* عدم النضج العصبي.
* المعاق عصبياً.
* الطفل النيوروفريني(*)
* عدم التوافق العصبي/ الفسيولوجي.
* اضطراب الدماغ العضوي.
* (الاضطراب) العضوي المنشأ(**).
* المعاق إدراكياً.
* تأخر القراءة الأساسي.
* صعوبات النفس/ لغوية.
* الاضطراب العصبي/ النفسي.
* صعوبة القراءة.

(*) مرادف للاختلال الوظيفي المخي البسيط وقد استخدمه ادجردول (١٩٥١) للإشارة إلى الأطفال المصابين باضطراب أو تعويقات التعلم (قاموس التربية الخاصة والتأهيل: كيلي وفيرجاسون ١٩٧٨

(**) Organicity: مفهوم يشير إلى أية حالة مرضية ناتجة من ضعف أو تلف يصيب الجهاز العصبي المركزي.

* عسر القراءة الخاص.
* صعوبات التعلم الخاصة.
* إدراك الأشياء معكوسة.
* متلازمة ستراوس. (*)
* الطفل المصاب بصعوبات في الحواس المتعددة.
* الطفل المضطرب التعلم (**)
* الطفل ذو الإعاقة الخفية.
* الطفل الآخر.
* عمى الكلمات.

ويتلقى الأطفال العاجزون عن التعلم تعليمهم في الغالب في فصول عادية دون أي اهتمام خاص، وبالتالي يتعرضون لخبرات فيها الكثير من الاخفاق والفشل. ويقضي البعض الآخر معظم مراحل الدراسة في المسار التعليمي العادي مع مساعدة خاصة من مدرسي غرف المصادر والمدرسين الخصوصيين. والبعض الآخر يبقى في الغالب في غرف المصادر ومراكز التعلم ويلتحق بصفّه العادي عندما يكون ذلك ممكنا. وتظل نسبة قليلة منهم في فصول خاصة أو في مدارس خاصة للأطفال العاجزين عن التعلم. وبموجب القانون العام لتربية جميع الأطفال المعاقين رقم ١٤٢/٩٤ والذي أصبح نافذ المفعول في خريف ١٩٧٨، فإن المزيد من الاهتمام الخاص سوف يوجه لتلبية حاجات كل طفل يعاني من صعوبات في التعلم وكذلك إلى البرامج العلاجية الفردية.

(*) مصطلح يشير إلى الطفل ذي النشاط المفرط. والذي يتميز بضعف التآزر والانتباه ويعاني من مشكلات في التعلم. ويرى ستراوس ان هذه دلائل الاصابة الدماغية.

(**) يرجع المصطلح إلى: Edgar Doll.

أسباب محتملة كثيرة

كيف أصبح هؤلاء الأطفال عاجزون عن التعلم؟ هل هم مرضى، مصابون هل هم أطفال منبوذون من الآخرين؟ غالباً ما ينتاب الآباء والأمهات قلق مصدره شعور بأنهم قد ارتكبوا عملاً خاطئاً أدى إلى خلق هذه المشكلات. إنهم يخشون من كونهم قد أفرطوا في حب الطفل والاهتمام به، أو إنهم لم يوفروا هذا الحب بما فيه الكفاية. وفي بعض الأحيان يشير الوالدان بأصابع الاتهام إلى بعضهما البعض حول أسرار عائلية كالإشارة إلى أحد أقارب الطرفين والذي ربما كان متخلفاً عقلياً أو مضطرباً انفعالياً أو منحرفاً في جانب غير محدد مما يدفعهم إلى عدم ذكر اسمه وغالباً ما يلقي المدرسون باللائمة على الآباء والأمهات كأسباب للمشكلة عن طريق تدليل الطفل أو السماح له بأن يكون كسولاً ومتمركزاً حول ذاته. وفي بعض الأحيان يوصم الجيران هذا الطفل بـ (الغبي)، أو أنه غير مهذب ومناور. وإذا لم يكن الأمر متعلقاً بتربية الطفل، فإن الوالدين والمدرسين قد يشيرون إلى أسلوب التغذية لدى الطفل ويلقون باللوم على الإفراط في شرب المشروبات الغازية، والأطعمة غير الصحية، أو المواد المضافة (الحافظة) للأطعمة. وقد يلقون باللوم على بعض العوامل البيئية كتلوث الهواء أو وجود منشآت رادار عسكرية في الجوار.

فما الذي يسبب العجز عن التعلم؟..

ليس هناك سبب واحد..

بل يبدو أن هناك العديد من الأسباب..

وفيما يلي بعض العوامل التي يمكن أن تساهم في خلق العجز عن التعلم لدى الطفل:

قبل الميلاد:

- سوء تغذية الأم.
- النزيف أثناء الحمل.
- اتصال المشيمة الضعيف بالرحم.

- التسمم الدموي أثناء الحمل.
- الأمراض المعدية عند الأم الحامل (الحصبة الألمانية) الأمراض الفيروسية، الانفلونزا، والأمراض المزمنة.
- الإدمان على الكحول أثناء الحمل.
- تناول عقاقير معينة أثناء الحمل.
- اختلاف عامل الريسوس (Rh)

أثناء الولادة

- الولادة الطويلة أوالعسرة والمؤدية إلى نقص الأوكسجين في الدم.
- الولادة المبكرة.
- الولادة المعكوسة (ولادة مؤخرية)(*).
- التفاف الحبل السري حول الرقبة.
- الوضع غير العادي للطفل داخل الرحم (كما هو الحال مع وضع الخلفي الأيسر).
- الولادة الجافة (خروج الماء في وقت مبكر).
- الضغط داخل الجمجمة أثناء الولادة نتيجة استخدام (الكلّاب) أثناء الولادة.

(*) حالة الولادة غير الطبيعية التي تظهر فيها ارادف وأقدام الوليد أولا (المترجم).

ـ ضيق القوس الحوضي عند الأم.
ـ الولادة السريعة والتي تعرض الرضيع للضغط الجوي الجديد بسرعة شديدة.

بعد الولادة

ـ انقضاء مدة طويلة حتى تتم عملية التنفس بعد الولادة (غالباً ما يحدث مع حالات الولادة المبكرة، الولادة العسرة أو التوائم).
ـ الحمى الشديدة في سن مبكرة.
ـ ضربة حادة في الرأس نتيجة سقوط أو حادث.
ـ التهاب السحايا أو التهاب الدماغ.
ـ التسمم الرصاصي.
ـ التسمم الكحولي.
ـ الحرمان من الأكسجين نتيجة الاختناق، واضطراب الجهاز التنفسي.
ـ سوء التغذية الحاد.

ويمكن اعتبار الوراثة أيضا عاملاً من عوامل العجز في التعلم. ففي الكثير من العائلات يمكن تتبع صعوبات القراءة خلال أجيال عديدة. وفي العادة يعاني الأب أو الخال أو أحد الأخوين من هذه المشكلة (وهذا يتوافق مع حقيقة أن نسبة الذكور العاجزين عن التعلم أعلى من نسبة الإناث). ويمكن لصعوبات التهجئة أو الرياضيات أو الكتابة أيضاً أن تظهر في تاريخ العائلة في فترات مختلفة.

إن تحديد مسئولية العامل الذي يمكن أن يؤدي إلى مشكلات لطفل معين لا يستحق كل هذا العناء. فربما كان سبب المشكلة عاملاً آخر لم يذكر هنا، أو عامل لم يكتشف حتى الآن. إن إلقاء اللوم، والشعور بالإرباك نتيجة الإحساس بالذنب، والسماح للخوف بالاستحواذ بأن بعض الأعمال غير المتروي فيها قد خلقت مشكلة التعلم لدى الطفل، كلها أمور لم تكن أبدا معينة للآباء والأمهات لمساعدة الطفل على حل مشكلته. إن ذلك يساعد المدرسين مؤقتاً في بعض

الأحيـان (حيث يشعر هؤلاء بـاليأس حيـال الطفـل العاجـز عن التعلم) فيلقون بـاللوم على الـوالـدين، ولكن ذلـك أيضـا لا يسـاعـد الأطفـال. إن المـدرسـين كالوالدين، يرغبون عادة في تقديم أفضل مـا يستطيعـون لكل طفـل، وغالبـاً ما يبحثون عن سبب سهل يمكن علاجه بسرعة. وأسباب العجز عن التعلم ليس في متنـاول المدرس أو الأب. ويهـدر المـدرسـون الجهـد والـوقت في البحث عن الأسبـاب، وهذا الـوقت الثمين مـطلوب لدراسـة حالـة كل طفـل للتعرف عـلى أفضل أساليب التعلم لديه. إن الناس بمختلف أجناسهم، ودياناتهم، وطبقـاتهم الاقتصادية، وكذلك الآبـاء والأمهات، السمـين منهم، والنحيل، الـطويل منهم والقصـير، الشباب منهم والشيـوخ، جميعهم أنجبوا أطفـالاً يعانـون من عجـز في التعلم. فليس هناك فئة معينة في المجتمع تنجب أطفالاً عاجزين عن التعلم أكثر من غيرها.

وفي حالات قليلة نسبياً وجد الأطباء دليلاً على وجـود إصابـة مخية فعليـة. والواقع أن الكثير من الأطفال ذوي الإصابات الـدماغيـة لا يعانـون من عجز في التعلم. ويعكف العلماء في حقـل علم الحـاسب الآلي الـطبي عـلى اكتشـاف علامات أو إشارات تدل على الإصابة الدماغية أو اضطراب الدمـاغ والتي لم تكن بالإمكان رصدها سابقاً. ويأمل هؤلاء الأطبـاء في أنه لو أصبح بـالإمكان تحـديد المراكز وأنواع الاضطراب والإصابات في الـدماغ بشكـل أكثر دقـة فسوف يكـون بـالإمكـان تـوفـير عـلاج أكـثر دقـة وإحكـامـاً. إن بـطاريـة الاختبـارات الالكتروفسيولـوجية الكميـة والمستخدمـة حاليـاً في مختبر أبحـاث الدمـاغ في كلية الطب بنيويورك يوفر إمكانيات عديدة هامة، لكنها لا تقـدم أية إجـابات وافيـة. ويشير بعض أخصائيي الأعصاب بأن بعض ضحايا السكتة الدماغية والـراشدين المصابين بالدماغ، والشلل الدماغي يظهرون العديد من مظاهـر العجز في اللغـة والتفكير شبيهة بتلك الموجودة لدى الأطفال العاجزين عن التعلم. وتـرى إحدى النـظريات أن العجـز عن التعلم إن هو إلا حـالة خفيفـة جداً وشكـل محدود من

أشكال الشلل الدماغي. ونرى مثلا أن مدرسة Lab School والتي تقبل الأطفال الأذكياء من العاجزين عن التعلم، تأوى ٥٦ طفلاً. أربعة منهم يعانون من الإصابة المخية، ولكن ٣٢ طفلاً يتصرفون كالأربعة السابق ذكرهم في حين يتسم سلوك العشرين الباقين بعدم نضج شديد. وحتى يومنا هذا، فإن معلوماتنا حول الدماغ محدودة لدرجة لا نعلم عما يجب أن نوجه بحثنا إليه لنكتشف ذلك.

إن ما نعلمه فقط هو أن هناك تأخراً في نمو الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم، وتأخراً في نضج الجهاز العصبي المركزي لديهم. وغالباً ما تفشل الاختبارات النيورولوجية في الكشف عن أية أدلة طبية تؤيد تشخيص الإصابة المخية. وقد حذا غياب العلامات الواضحة للإصابة المخية بالمحافل الطبية للاعتقاد بأنه يجب رصد مجموعة العلامات النيورولوجية الخفيفة. وكان ذلك سبباً في ظهور المصطلحات الطبية كالاضطراب الدماغي البسيط، والإصابة البسيطة، والاضطراب الوظيفي العقلي البسيط.

وتتضمن العلامات النيورولوجية الخفيفة ما يلي:

- استمرار ظهور الانعكاسات الأولية للجهاز المركزي والتي يجب أن تختفي بعد سن معينة من عمليات التفكير.
- القابلية للتشتت الذهني.
- فرط النشاط.
- الاندفاعية.
- الاصرار المتكرر (المثابرة).
- عدم اتساق، (في القدرات والسلوك...).
- اضطراب في تمييز اليسار من اليمين.
- القابلية للاستشارة (سرعة الغضب).
- الثرثرة.
- الخرق (الافتقار الى الرشاقة أو التآزر الحركي).

- اضطراب الكلام.
- عدم النضج الاجتماعي.

ويسعى العلماء واخصائيو الأعصاب والمختصون بعلم الأعصاب الفسيولوجي الحصول على أجوبة لأسباب عدم النضج النيورولوجي (العصبي) لكي يصبح بالامكان تحديد العوامل المسؤولة عن التأخر في النضج والذي نطلق عليه حاليا صعوبات التعلم .

يرى بعض المختصين في المجال ان السبب ليس بالأمر المهم، وأنه يجب التركيز على تربية الطفل وتعليمه . وهذا صحيح، فإنه يجب اكتشاف مشكلة الطفل في وقت مبكر وتوفير الاستعداد اللازم له . ومن الضروري ايجاد وسائل لتعليم الطفل أداء الأعمال التي يعجز القيام بها . وان بامكاننا - كمربين - أن نقوم بذلك دون معرفة بالأسباب التي أدت إلى ظهور العجز عن التعلم . ولكن في المقابل هناك اخصائيون يعتقدون بأن التعرف على أسباب المشكلة أمر مهم ، فعندما ندرك السبب، فان بالامكان علاج مشكلة الطفل أسرع وبفاعلية أفضل. ويحتمل خلال الخمس الى العشر سنوات القادمة أن يكشف لنا التقدم في علوم الكيمياء العصبية وعلم الأعصاب الفسيولوجي الأجزاء المضطربة من الدماغ . وعندما يتم ربط مناطق تشريح المخ بصورة محددة ودقيقة بالأنواع المختلفة من عمليات التفكير، فإنه يتوجب إجراء أبحاث على نطاق واسع ليكون بالإمكان تحديد أنواع التعلم التي تستجيب لها أجزاء المخ المختلفة. ولكن في الوقت الحاضر، لا توجد علاجات سريعة أو أجوبة سهلة .

إن الطفل العاجز عن التعلم يحتاج إلى وقت أطول لكي ينمو، ووقت أكثر لكي يؤدي عملاً معيناً، ووقتاً أكثر لكي يتعلم. وعلى هذا الطفل أن يعمل بجد ويجب على والديه ومدرسيه أن يعملوا معه بجد ويوفروا له الدعم المطلوب ليتمكن من التعلم بشكل مناسب وليسلك بشكل لائق. وهذه الأمور هي العلاج الوحيد الذي يعول عليه في الوقت الحاضر.

تمييز أشمل للمشكلة

يواجه حقل العجز الخاص عن التعلم، والذي لم تعترف بها الحكومة (الأمريكية) رسمياً ليكون مؤهلا للمنح المالية إلا في أواخر الستينات وأوائل السبعينات، يواجه العديد من الأسئلة غير المجاب عنها حول أسبابه. لماذا توجد هذا اليوم هذه النسبة العالية من العجز عن التعلم بينما لم يكن الأمر كذلك منذ خمسين سنة؟ إن جزءاً من التفسير قد يكمن في حقيقة أن هؤلاء الأطفال كانوا في السابق يُدرجون ضمن فئات المتخلفين عقلياً والمضطربين انفعاليا. ولا يزال الكثير من الأطفال العاجزين عن التعلم يستبعدون من هذه الفئة باعتبار أن مشكلتهم ترجع إلى الحرمان الثقافي.

ولقد اعتبرت الظروف السيئة والتدريس غير الملائم كأسباب للعجز عن التعلم لدى الأطفال الذين يعيشون في وسط المدينة. وهذا الأمر صحيح في بعض الأحيان وعلى أية حال فإن تأثير الحمى الشديدة، وسوء التغذية، والتسمم بالرصاص وسوء تغذية الأم، ونقص رعاية الوالدين والعوامل الأخرى المشابهة والتي يمكن أن تساهم في العجز عن التعلم وتؤدي إلى ضعف الأداء المدرسي، هذه العوامل لم يدرس أثرها دراسة كافية. والواقع أنه قد لا توجد اليوم حالات أكثر ولكن يوجد اعتراف أكثر بالمشكلة ويدعى بعض المختصين في تفسيرهم لازدياد حالات العجز عن التعلم، أنه قبل ظهور الأدوية (السحرية) والاستخدام الواسع للمضادات الحيوية فإن الكثير من الأطفال العاجزين عن التعلم كانوا يتوفون نتيجة أمراض الجهاز التنفسي قبل أن يصلوا سن المدرسة لكي تُكتشف مشكلاتهم.

ومن المحتمل أيضا أن تكون مدرسة الأمس ذات الفصل الواحد قد وفرت فرص أفضل للنمو البطيء. فالتقسيم غير المتجانس سمح للطفل بأن يتقدم في المدرسة حسب سرعته إلا أنه في أوائل عام ١٩٠٠، وفي الوقت الذي اختفى فيه

الرواد الأوائل واتجه الأمريكيون نحو المدن، فإن التربية الجماهيرية أخذت أهمية جديدة وواسعة. وقد ازدهرت أنظمة المدارس العامة بشكل متواز مع نمو المكتبات العامة، وقد تمثل الوضع الجديد بتعميم التربية على مختلف المستويات. ولم يعد بإمكان الآباء توجيه تربية أطفالهم. وقد استلزم ظهور الصناعة الحديثة مؤهلات بشرية مقننة لإدارتها، وانبرى المجتمع للحراك الاجتماعي الصاعد لتنظر إلى التربية كخطوة هامة نحو نجاح الفرد ورفاهية واستنارة الأمة. وفي خضم ثقافة يستحوذ عليها وسواس سرعة التعلم ونتائجه الواسعة، فإن أولئك الذين يعجزون عن مسايرة هذه المعايير سيفشلون في المدارس ويحسبون أفراداً عاجزين. والواقع أنهم عاجزون عن التعلم ولكن قد يكونون إناساً طيبين.

إن الهلع القومي العام الذي أصابنا عندما أطلق السوفيات مركبة (سبوتنيك) عام ١٩٥٧ إنما يعد آخر مظاهر التقنين التربوي والذي يبدو بارزاً الآن على المستوى العالمي. لقد مارس الشعب الأمريكي الضغط على رجال التربية نتيجة لما انتابه من قلق لكون الروس أكثر ذكاء، وأكثر تعليماً، وأعظم فعالية. فبدأ بممارسة الضغط على التربويين. ونتيجة لذلك أدخلت كثير من الألعاب في الحضانات ورياض الأطفال، وقد حلت الحروف والأرقام محل الأنشطة الحركية في العديد من مؤسسات تربية ما قبل المدرسة. ومن المحتمل أن الطفل الذي كان بحاجة إلى المزيد من الأنشطة الحسية ـ الحركية قد حرم منها مما أدى إلى تأخر أكبر لنموه.

ومع ازدياد تمركز السكان في المدن والضواحي أصبحت الفصول الدراسية مزدحمة بشكل أكبر. وأصبحنا محاطين بـ (الضخامة)، ضخامة الحكومة، ضخامة المدن، ضخامة المباني، ضخامة الأسواق المركزية، ولدينا البيض العملاق، الاسبيرين العملاق الحجم، وهذه الضخامة يمكن أن تكون مربكة للإنسان. ولم تعد الفردية ذات قيمة. وغدا الانتباه للحاجات الفردية الخاصة جداً أمراً مفقوداً.

ذلك أن تقنين الكم بدلاً من الكيف كما هو الحال في كم نملك وكم من الدرجات العالية حصلنا عليها، وكم أجوبة صحيحة قدمناها، غالباً ما تحدد القيم التي نتبناها.

والطفل لا يستطيع دائماً أن ينجز الواجب ضمن الوقت المحدد له، وعندما يحدث ذلك، فانه في الغالب يوصم بأنه فاشل. ولربما نتيجة لشكنا في الحقبة التي نعيشها، والتغير السريع في نمط الحياة، وتلاشي الأعراف والتقاليد المسلم بها، أصبحنا أكثر اعتماداً على الأجوبة الصحيحة من قبل وأقل تحملاً وتقبلاً للفروق الفردية وتحت وطأة هذا الضغط قد يرهق الإحباط والفشل الطفل العاجز عن التعلم لدرجة أنه لا يتعلم حتى ولو كان يتقدم وفق سرعته الخاصة، وبالتالي تتوسع الفجوة أكثر فأكثر.

ويؤيد البعض النظرية القائلة بأن الهواء وحياة الأنهار الملوثة، والضجيج العالي، وكذلك البيئة غير الصحية قد ساهمت في زيادة تأخر نمو أطفالنا. ويعتقد البعض الآخر أن مبيدات الحشرات والقوارض قد أحدثت تسمماً لأدمغتهم.

ويصاب الأولاد بصعوبات التعلم بنسبة أكبر من البنات وتبلغ نسبة الأولاد إلى البنات ٧ : ١ (في الولايات المتحدة) ويعتقد البعض أن هذه النسبة تصل إلى ١٠ : ١ وترى بعض النظريات بأن الكائن العضوي الذكر أكثر قابلية لأذى الولادة مقارنة بالأنثى، كما أنه أكثر عرضة للإصابة حيث تزيد نسبة الوفيات بين الذكور على مثيلتها بين الإناث، والبعض الآخر يدعى بأن الجنين الذكر أكبر حجماً ـ إلى حد ما ـ من الجنين الأنثى وبالتالي فهو أكثر عرضة لإصابات الولادة، ويعتقد باحث آخر بأنه نتيجة لكبر حجم رأس الذكور، فإن الأولاد يعانون بشكل أكبر من مشكلة الخروج أثناء الولادة. إلا أننا في الواقع لا نعرف الحقيقة.

لماذا يكون التعامل مع الطفل العاجز عن التعلم وتعليمه أصعب عندما

يكـون الطقس حـاراً أو رطباً، ولمـاذا يكون الأمـر كذلـك في فترة مـا قبل هبـوب العاصفة، وفي الأيام الغائمة، أو في الأوقات التي يكون فيها القمر بدرا كـما يقول البعض؟ لقد لاحظ المربون بأن الطقس واختلاف الفصول يؤثر على أداء الأطفال العاجزين عن التعلم ولكن لا أحد يعرف لماذا؟

هل هناك ارتباط بين نقص سكر الدم والعجز عن التعلم؟.

إلا أن هذا لم يؤيد حتى الآن.

لقد لاحظ الأطباء وجود علاقة ذات دلالة بين ردود فعل مرض الحساسيـة وفرط النشاط والعجز عن التعلم. وقد استخدم بعض الأطباء في عـلاج الأطفال مضادات الحساسيـة و(ستيرويد قشري) وجرعـات كبيرة من الفيتـامينات. وقـد شفي بعض هؤلاء الأطفـال من أعراض مـرض الحسـاسيـة، وانخفض مستـوى النشاط الزائد لديهم كما تحسن مستوى تعلمهم، إلا أن البعض الآخرلم يطرأ عليه تغيير.

ومنذ سنوات قليلة، شعر بعض الأطباء بأن الأطفال العاجزين عن التعلم يعـانون من نقص في الفيتـامينات، ووصفـوا لهم جرعـات كبيرة من الفيتـامينات ولكن دون نجـاح يذكـر. ويوجـد دائما القليـل من الأطفال الـذين يبدون تحسنـاً بشكـل مثير، ولكن حتى يمكن حسبـان أي إجراء كعـلاج فإنـه يقتضي أن يكـون علاجاً للكثيرين، وإلى الآن لم يظهر مثل هذا العلاج.

ويؤمن عدد قليل من المختصين أن الأطفال العـاجزين عن التعلم يعـانون من نقص في البروتين (اللحوم الحمراء، البيض، وفول الصويا) وعلى الـرغـم من إظهار بعض الأطفال لنشـاط أكثر للتعلم نتيجـة لهذا العـلاج، إلا أن ذلك لم يؤد إلى أي نجـاح مدرسي سريـع. ويشـير أطبـاء آخـرون إلى خـطورة ازديـاد نسبـة البروتين في النظام الغذائي إذ إن ذلك قد يسبب اختـلالا في عملية الهـدم والبناء في الجسم.

وتتبنى نظرية معاصرة فكرة أن المواد المضافة إلى الأطعمة تؤدي إلى فرط النشاط، وهذا يفسر العدد الكبير من حالات العجز عن التعلم. ولقد تحسن عدد من حالات العجز عن التعلم، إلا أنه لا تتوفر أدلة قاطعة على وجود هذا الارتباط وليس هناك دليل واضح بأن المواد المضافة للأطعمة تسبب العجز عن التعلم.

ويعتقد بعض المربين بأنه لا وجود لشيء اسمه العجز عن التعلم، وإن هؤلاء أطفال يفتقرون إلى الدافعية. في حين يرى آخرون بأنهم مجرد طلاب غير منضبطين. ويعتمد أسلوب العلاج الذي يقدمه هؤلاء على تفسيرهم للأسباب. ويحدث أن تتحسن حالة طفل بين فترة وأخرى ضمن أسلوبهم العلاجي. ولكن لا يمتلك هؤلاء المتشددين أجوبة لمشكلة الأطفال العاجزين عن التعلم بشكل عام.

لقد أصبح بالإمكان هذا اليوم جني أموال طائلة عن طريق استغلال شيوع وخطورة مشكلة العجز عن التعلم. فبجانب المدارس والمراكز الممتازة افتتح عدد من دور (العلاج السريع) للعجز عن التعلم. فمن العلاج عن طريق قرص الاذن، إلى الصراخ المنظم، إلى العلاج بالوخز بالإبر، إلى العلاج بالتأمل الاعلائي، إلى العلاج باللمس، إلى تنميط طريقة أو أخرى، إلى تجارب الهليوم، من خلال كل ذلك اعطى الآباء والأمهات وعودا بمساعدات جماعية وفيرة وسريعة لمشكلات أطفالهم العاجزين عن التعلم.

ولقد تم حصر جميع الأسباب، وعادة ما يُحمّل المتعهدون بتقديم المساعدات الآباء مسئولية المشكلة كما يحملونهم مسئولية نجاح العلاج. في ثقافتنا، حيث تحظى السرعة بالقيمة العظمى، وحيث نقدر طعام العشاء المجمد، والقهوة المجمدة المجففة، وعلب الحساء، فنحن نلهث أيضا وراء الإجابة السريعة فيما يتعلق بمشكلة العجز عن التعلم. ولكن لسوء الحظ ليس هناك سبب واحد. وليس هناك جواب سهل.

ركز على العرض وليس على السبب

بدلا من التركيز على السبب الرئيس للعجز عن التعلم، والذي قد يكون أحد الأسباب السابقة الذكر، فإن المدرسين بحاجة إلى التركيز على العرض الأساسي للمشكلة ألا وهو عدم النضج أو تأخر النمو، وكذلك اختلال التنظيم والاضطراب اللذين يتزامنان معه. إن كل طفل يعد شخصية متميزة والمشكلات التي يعاني منها تنسج نمطاً خاصاً بها. يجب على كل مدرس أن يكون باحثاً عن أفضل الطرق لتحديد أفضل الوسائل التي يتعلم من خلالها الطفل، وأكثر الحواس أو القنوات قوة لدى الطفل، وما هي اهتماماته التي يمكن أن يبني عليها، وما هي بالتحديد الصعوبات التي يجب علاجها، إنه يتوجب على كل مدرس أن يكون ملماً بعدد وافر من الطرق والوسائل التعليمية، ويتعلم المهارات الأساسية جداً والتي تأهله لاختيار المنهج المناسب أو يلائم بين الحاجات والوسائل التعليمية.

* * *

الفصل الرابع
الحاجة إلى أن يتعلم الطفل كيف يتعلم

تعلم الطفل العاجز عن التعلم طريقة معالجة عمل ما مهم كأهمية تعليم العمل نفسه إن لم يكن أكثر أهمية. وحتى يبدأ العمل، فإن على الطفل أن يركز عليه، أن يتمعن فيه، أن يستمع إلى التعليمات المتعلقة به، وأن يدمج عدة عمليات في نفس الوقت، كما أن عليه أن يحدد الأولويات، أو على الأقل ترتيب خطوات العمل. وتمثل هذه الأمور جميعاً مجالات الصعوبة للطفل العاجز عن التعلم والتي تخلق له الكثير من المشاكل للبدء بالأعمال المختلفة. يشير المدرسون إلى أن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى المنطق عند الشروع بالعمل، ويصفون أسلوب الطفل بأنه «مشتت» وغير منظم على الإطلاق، أو «غير ملائم». ويصف المدرسون الطفل العاجز عن التعلم والتي يبدأ القصة من منتصفها، أو الذي يبدأ بالكتابة في ذيل الصفحة، أو الذي يرسم الدوائر حول اللطخات في ورقة العمل بأنه يخفق بشكل واضح في إدراك الهدف من كل تمرين وتوضح إحدى المدرسات الأمر قائلة: «إنهم لا يعرفون ما يفعلون بأجسامهم، أو بأعينهم أو بآذانهم أو بأفواههم». إن علينا أن نعلمهم كل ذلك قبل أن يبدأوا العمل.

إن الطفل غير الناضج قد يستهل أي عمل بشكل عشوائي وبأسلوب يفتقر إلى وضوح الهدف. فقد لا يعير انتباها لما يقوم به، ولكنه يقوم بأداء شيء ما وبسرعة فحسب، فقد كانت «جين» مثلا طفلة مندفعة بدرجة أنها تسرع في العمل دون أن تستمع للتعليمات أو تقرأها. وكانت تتطلب وجود أحد الكبار

بجوارها لمراقبة عملها وتذكيرها بما يجب عليها أن تتعلم في النهاية لكي تقول لنفسها: «توقفي، جين، فكري. مالذي تفعلينه؟ ابدئي الآن». وكان ابطاؤها ومساعدتها على التركيز كافيا، فقد كان لدى (جين) من مهارات التنظيم ما يكفي لأن تستمر بمفردها بعد ذلك. أما (كليف) فقد كان مختلفاً؛ فعندما تعلم أخيراً المساعدة في ترتيب المائدة ووضع الملاعق في الجانب الأيمن لكل موضع جلوس، أصبح يقوم بوضع الملاعق لكل وجبة بشكل آلي حتى وإن لم تكن الملاعق ضرورية لهذه الوجبة. أن (كليف) لم يصل بعد للنضج الذي يمكنه من التمييز بين الأمور التي تنتمي إلى مواقف معينة من تلك التي لا تنتمي لها. أنه يفتقر إلى المهارات الأساسية للتمييز، ويفتقر إلى التنظيم الذي يساعده في اختيار الطريقة المناسبة لأداء العمل. قد يكتشف الطفل العاجز عن التعلم أسلوباً معيناً لأداء مهمة محددة، ونظرا للاضطراب الداخلي الذي يعاني منه فإنه يتمسك بذلك الأسلوب دائماً حتى نهايته. إن أجراءه قد لا يكون سلبياً في المرة الثانية أو الثالثة نظراً لاحتمال تغير الموقف نفسه، إلا أن ذلك لا يعني شيئاً بالنسبة للطفل العاجز عن التعلم. فأنت تقريباً تستطيع أن تطلق عليه أيضا اسما جديدا فهوالطفل ذو الطريقة الواحدة (الطفل الجامد).

متى ننزع إلى التحول إلى أفراد جامدين غير مرنين؟

عندما لا نعلم ماذا نفعل.

وعندما نكون في أقصى درجات الشك.

متى نميل إلى البحث عن جواب واحد فقط؟

عندما ينتابنا الاضطراب

وعندما نكون في أقصى درجات فقدان الثقة بأنفسنا، وعندما ينتابنا إحساس بفقدان السيطرة على كل شيء.

متى نرغب في التمسك والتشبث بالأمور المألوفة؟

عندما نصاب بالإرباك.

إن الطفل العاجز عن التعلم يربك بمثيرات غير واضحة تنهال عليه، فهو مضطرب، غير واثق، وغير متأكد من نفسه. وعليه فإنه ليس من المستغرب أن يتشبث بطريقة واحدة في أداء العمل ولا يتخلى عنها، خاصة عندما نأخذ بالحسبان تأخره في النمو، فمثله الطفل الصغير جداً الذي يستشعر الأمان فقط عندما يؤدي عملاً روتينياً. إن الطفل الذي يواجه بسيل غامر من الأحاسيس، في عالم يبدو له في الأغلب وكأنه كتلة غير متمايزة، يؤثر اختيار أسلوب واحد لأداء الأعمال ويثور ضد التغيير. إن هذا الطفل يفزع من المجهول وغير المألوف. إن هناك القليل الذي يعني شيئاً لهذا الطفل. إن الرتابة هي التي تكون ذات معنى بالنسبة له.

الطفل ذو الاتجاه الواحد

إن الطفل العاجز عن التعلم يذكرنا بالطفل الصغير جداً والذي لا يستطيع التعامل مع البدائل عندما يكون في مرحلة عمرية غيرناضجة. فهذا الطفل يصبح قلقاً عندما نصطحبه إلى الحديقة من خلال طريق غيرمألوف، وينزعج عندما يتناول والده طعام الإفطار صباح أحد الأيام بملابس النوم، ناقضين بذلك روتين اللبس أولاً ومن ثم روتين تناول طعام الإفطار. إن هذا الطفل يرفض الكعكة المقطوعة لأنه يفترض في الكعكة أن تكون مدورة. وعندما تكون القطع المقطوعة مثلمة الحواش فإنه لا يمكن أن تكون كعكة. إنه لا يميز مدرسه عندما يراه خارج أسوار المدرسة. إن هذا الطفل قد يجمد في مكانه عندما يواجه باختيارين متساويين، فلا يستطيع اختيار أي منهما.

إن الطفل العاجز عن التعلم يمكن أن يكون في بعض الأحيان مدمراً بغير قصد. تقول شقيقة (تومي) عنه بأنه «يحطم كل ألعابه». وهو يدفع الأشياء أو يسحبها بشكل عنيف. وهو يستمر في الضغط على الرافعة في الوقت الذي يفترض أن يضغط فيه تارة ويسحب تارة أخرى، أنه لا يستطيع التحول

بسهولة من حركة إلى أخرى، فهو في الغالب الطفل ذو الاتجاه الواحد. أنه ينتزع عجلات سيارته (اللعبة)، ويملأ زنبرك (الربوت) أكثر من اللازم بعنف فيكسره، ويكـاد يقضي على حيـاة السلحفاة عنـدما يضغط عليهـا. إن هـذا الـطفـل يتهم بالإهمال وعدم الاحساس بالمسئوليـة والعدوانيـة، في الوقت الـذي يكون فيـه في الواقع، وبأسلوبه غير الناضج، مستمراً في أداء عمل لمدة طويلة، بدون تفكير في الغـالب. والاصطلاح الفني لمثـل هذا السلوك هـو المداومـة، ولأنـه لا يقبـل أي انحراف عن أسلوبه الوحيد في أداء الأعمال، فإن الطفل العاجز عن التعلم غـالباً مـا يعجز عن تحمـل رؤية طفـل يستخدم منهجـاً أو أسلوباً آخـر ليصل إلى نفس الهدف ويقوم بتوجيه الطفل ويصر على أن أسلوبه هو الأسلوب الصحيح ولسوف يضايقه، ويراقبه بانتباه ليضمن عدم ارتكابه لأي خطأ. وفي بعض الأحيان يكون الطفل ذو الاتجـاه الواحـد منشغلاً بـأمور الآخـرين للتأكـد من أنهم يتبعون نفس أسلوبه لدرجة يهمل فيها عمله بشكل تام.

إن النظام الذي أحاط الطفل به نفسه نظام هش جداً لدرجة أنه قد يندفع إلى أحد الكبار ليخبره أن (جوني) قد أخل بالقواعد، أو أن (سوزي) قد اختارت الكتاب الخطأ. ويتجنبه الأطفال الآخرون لأنهم يجدونه واشياً. وعدم قدرتـه على تحمل الاختلافات قد يجعله نزاعاً إلى الشك في الآخرين المختلفين عرقياً أو الذين يتحدثون بلكنـة مختلفة، الأمـر الذي يـربك والـديه الـذين يثير استغـرابهما هـذا التعصب.

الطفل الآني

إن أي شيء مفاجىء أو غير متوقع يبعد الطفل غير المرن عن مساره. ومن جانب آخر فهـو يتوقـع أن تلبى رغباتـه بسرعة، فنجـده قائـلا: «أنني أريد هـذا الآن! انجـزه حالاً»! . إن مفـاهيم مثل «في وقت آخـر»، «في الوقت المنـاسب»، و«انتظر»، تعـد غـير ذات معنى بالنسبـة للطفل العـاجز عن التعلم. إن الـطفـل

الذي يتسم بالجمود والذي يريد ما يطلبه في الوقت الذي يطلبه، بغض النظر عن الظروف المحيطة به سواء كانت هناك عاصفة أو شغباً أو حادثة أو أزمة ـ هو نفس الطفل الذي لا يدرك الموقف بصورة كلية. وفي بعض المناسبات يدرك الصورة الكلية ولكنه لا يفهم ارتباط الجزئيات ببعضها البعض.

إن أي نوع من التأجيل، أو التأخير، أو تغيير للخطط يقلق الطفل العاجز عن التعلم بسرعة. فكلما طرأ تغيير مفاجىء في المدرسة، كأن يحضر المدرس الاحتياط للصف، يردد (بوبي) قائلا: «إن الناس يخدعونني. أن ذلك ليس عدلاً». أما (سوزان) فإنها تستسلم للبكاء بسرعة في مثل هذه المناسبات. في حين يظهر (جيمي) نشاطاً مفرطاً عن العادة، ويقوم بطرح سلسلة من الأسئلة القسرية المتلاحقة لمعرفة الموقف، لكنه لا ينتظر سماع الأجوبة، إن الكثير من مظاهر الصياح في مطعم، أو النوبات العصبية في المتجر الكبير أو الاستحواذ على كرة الآخرين في الملعب يكون سببه الطفل الآني. وفي السنوات الأولى من الحياة يكون مثل هذا السلوك مفهوماً بالنسبة للمشاهد العارض الذي يعلق عليه قائلاً: «مسكين هذا الطفل الصغير. أنه منهك بشكل كبير». ولكن الطفل الأكبر الذي يقوم بهذا التصرف فإنه يتصف بكونه. طفلاً مدللا، وينتقد والداه لكونهما لم يحسنا تربيته، أو يوجه التأنيب للمدرسة لضعف سيطرتها على تلاميذها .

ومهما بلغ الوالدان من الحرص ويقظة الضمير (معظم آباء وأمهات الأطفال العاجزين عن التعلم يؤدون أعمالاً ممتازة وخارقة)، فإذا كان الطفل لايزال في بداية المرحلة الأولى من نموه الانفعالي نتيجة تأخر النمو، فإنه لا يكون مستعداًالأن يتقبل تأخير أو تأجيل طلباته. ومهما بلغ المدرس من الإجادة في عمله، فإن الطفل الآني لا يستطيع الانتظار ليأخذ دوره كبقية أقران سنه. إنه متمركز حول ذاته بشكل تام. إن العالم في نظره تمثل رغباته وحاجاته، ودوافعه، ونزواته. لقد استطاع هذا الطفل أن يفصل نفسه كفرد، لكنه لم يدمج نفسه بعد

في الواقع المحيط به. أنه لا يعبأ بالآخرين وبحاجاتهم. أنه يشبه تقريباً الطفل الذي ينظر إلى نفسه في المرآة ليعيد تأكيد وجوده لنفسه.

الطفل العياني

إذا أراد الطفل الصغير جدا أن يفهم ما هو موجود أمامه فان عليه أن ينظر إليه. إننا نسمي هذا الطفل عيانياً جدا. إن الطفل الذي يكتمل نضجه العصبي هو أيضاً طفل عياني إلى حد كبير. وطبقا لعالم النفس السويسري جان بياجيه، فإن المرحلة الحدسية يجب أن تسبق مرحلة التعامل مع الأمور المجردة بالنسبة لجميع الأطفال أثناء مسار نموهم. إن هذا الطفل بحاجة إلى رؤية الأشياء التي يتعلمها، إنه بحاجة إلى سماعها، لمسها، شمها، وكذلك احساسها، إنه بحاجة إلى أن (يكون) هذه الأشياء. أنه بحاجة إلى خبرة كافية بهذه الأشياء حتى يدركها جيدا. فحتى تكون للكلمة معنى فإن عليه أن يربطها بشيء أو بصورة، أو بخبرة أو تجربة، فعندما طلب إلى (باتريك) البالغ من العمر اثنا عشر عاما والذي يعاني من صعوبة شديدة في التعلم، أن ينسخ كلمة (هضبة) مثلا، قام برسم صورة للهضبة بجانب الحروف، ليعطي معنى للكلمة قبل أن ينسخها.

إن الطفل العياني جدا هو طفل حرفي. ولذلك تفوته الأشياء الخفية والتفاصيل والاستنتاجات. ولا يفهم السخرية. فإذا قال «بلطجي» الحي ساخراً «هذا شيء عظيم» أجابه بروس شاكراً «آه، شكراً لك لم أكن اعتقد أنني أجدت ذلك». ويرد «البلطجي» ضاحكاً «هل فهمتموه» وينضم إليه جميع الأطفال الآخرين ضاحكين في سخرية من (بروس) المسكين.

لم يعر (بروس) انتباها لاختلاف نغمة الصوت. ولم يستطع تمييز أو فصل النغمة من الكلمات لكي يفهم بأن نغمة الصوت لم تكن ودية. إنه يغفل التعبيرات التجريدية والإيحاءات أو الإرشادات غير المباشرة. وهذا يفسر لنا لماذا يندر أن يبتسم الطفل العاجز عن التعلم بحس رائع للفكاهة. إن ازدواجية

المعاني، والمبالغة في قضية مضحكة، والتحريف، والتلميحات، واتخاذ وجهات نظر غير عادية، تعد جميعاً من عناصر الفكاهة، ويستدعي ذلك أن ينظر المرء إلى المواقف من زوايا عديدة. وحتى يتسلى المرء بالفكاهة، لا يمكن أن يكون (واقعياً) كما هو الحال مع الكثير من ذوي العجز في التعلم. ولسوء الحظ فإن حرفيتهم الشديدة تجعل منهم مادة فكاهة للآخرين. عندما أخبرت (روزي) البالغة من العمر ثماني سنوات أن شخصاً ما «لديه ذراعاً طويلة في العمل» فإنها تسأل ما شكل هذا الذراع. . كما نظر (جيسون) البالغ من العمر الحادية عشرة سنة بقلق شديد إلى قدميه عندما قال له أحد الكبار مستغرباً «لقد أزددت قدما آخر».

إن (يوجين) الذي يبلغ من العمر أحد عشر عاما هو أيضا طفل عياني في تفكيره بدرجة كبيرة. لقد كان يستمع إلى شريط مسجل يروي قصة حول (العربات المغطاة). وعندما سمع (بوجين) الراوي يصف هذه العربات بـ (سفن البراري)، أصر على أنه كان يستمع للشريط الخطأ لأنه كان يتعلق بالسفن وليس بالعربات المغطاه. لم يكن (بوجين) قادراً على إدراك التعبير المجازى، ويفهم بأن (سفن البراري) تعني (العربات المغطاة). والطفل (سيدني) يصر على أن (أسد الجبل) لا يمكن أن يعيش داخل حديقة الحيوان، فهو يعيش في الجبال فقط. وبنفس القدر كان (وارن) متحمساً فيما يتعلق (بيمونت فيرنون) بأنه الجبل الذي عاش فيه جورج واشنطن لقد كان هؤلاء الأطفال الذين يبلغون الحادية عشرة من العمر أذكياء ولكن (عيانيين) بسبب تأخر نموهم. وينطبق ذلك على (موري) الذي لم يستطع اعتبار أو تصور (جراد البحر) كنزاً في الرواية. فهو يقول: «أن الكنز يعني الذهب وبالتالي فإن جراد البحر لا يمكن أن يكون كنزاً». كما أن (جانيت) ذات الأربعة عشرة ربيعاً كانت ثائرة عندما أعطيت كتاباً لتقرأه لكونه يتناول موضوع الإنسان الآلي. لقد كان الكتاب عبارة عن مسرحية. وتعليمات المسرح التي توضح أين يجلس الممثلون وكيف يؤدون الأدوار هي التي عدتها قصة. إن الطفل العياني، غير الناضج غالبا ما يلتزم بمسار تفسيري واحد. إلا أن

هذه المشكلة تصبح مفهومة عندما نتبين كيف يندهش هـذا الطفـل عندمـا يُغمر بسيل من المعلومات غير المتميزة.

الطفل المثالي

إن الجمود أو عدم المرونة الـذي يظهـر نتيجة عـدم النضج الحـاد غالبـا ما يخلق من العاجز عن التعلم شخصا مثاليا، والذي بخـلاف الآخرين، لا يكـون بحاجة إلى ذلـك العبء الذاتي المفـروض على الآخـرين. إنه لا يستـطيع تحمـل ارتكـاب خطأ وقـد يستجيب لخطئه وكـأن كـارثـة حلت بـه تجعله يلغي المشروع بأكمله. فقد قام (مايكل) البالغ من العمر اثني عشر عاما، بكتابة رسالة إلى جدته بكـل هدوء ورويـة. وعرضهـا على أمـه بكل فخـر و اعتزاز. فـاثنت على جهـده الطيب ولكنها اقترحت أن يقوم بتصحيـح خطأ في التهجئـة في نهاية الـرسالـة قبل إرسالها. ولكن (مايكل) انتزع الرسـالة من يـدها، وكـورها في يـده وداس عليها بقدميه، منخرطاً في البكاء وكأن قلبه قد انفطر. وقالت الأم التي أزعجها الحادث كما أزعج (مايكل) الخطأ في التهجئة، بحسرة ولـوعة، «لقـد كان بـإمكاني تـوفير ممحاة (مساحة) له في غضون دقيقتين (ليقوم بتصحيح الخطأ)».

وقد لا ينفجر الطفل بهذه الصورة ولكن يتخلى عما يقوم به ببسـاطة ويـتركه دون أن يعود إليه أبدا. إن الإنفجار أو التخلي عن الموقف، نزعتان تجعلان الطفل رافضـاً بشدة تـولي شيء جديـد (حيث لم يتكون الاتجـاه الأوحـد بعـد ممـا يجعـل ارتكاب الأخطاء أمرا لا يمكن تجنبه تقريبا).

إن الطفل العـاجز عن التعلم غـالبا مـا يساوي الأخـطاء بالفشـل. أنه لا يستطيع أن يدرك بأن خطأ واحداً في مشروع ما لا يمكن حسبانه كارثة، وأنه يمكن تصحيحه بسهولة. وقد يكون مفرطـاً في انتقاد أستـاذه إذا ارتكب خطأ، ويجعـل من الموضوع حـدثا كبـيرا عن طريق إبـراز الجواب الصحيـح مراراً وتكـراراً، إن خطأه يشوش أو يعوق إحساسه غير الناضج بالنظام، أو أنه يعكس ايمـانه العميق

بأن الأخطاء إنما هي عبارة عن أدلة قاطعة على الفشل، وأنه لا يريد أن يظهر مدرسه بمظهر الإنسان غير الكامل. إن على الكبار الذين يتعاملون مع الأطفال العاجزين عن التعلم أن يسمحوا لأنفسهم بارتكاب الأخطاء وأن يدعوا الأطفال يعملون الشيء نفسه دون أن يصابوا بالانهيار.

إن الخشية من ارتكاب الأخطاء تتعزز لسوء الحظ في كل مرة تقريبا عندما يشاهد الطفل اعلانا في التلفزيون حيث يقدم الناس الأذكياء، والرياضيون، وذوي المهارات البهلوانية، والناس الذين يتميزون بالنظام والثقة الواضحة كنماذج للكمال الذي يصلون إليه بجهد لا يتعدى شراء شمع الأرضية الصحيح أو السيارة المناسبة. ليس هناك مجال للخطأ في عالمنا المتميز بـ (المنتوجات الفورية) لتحقيق النجاح والكمال خلال دقائق. فالتلفزيون مثلا يقدم إعلانات حول صابون معين أو مزيل للرائحة بالشكل التالي: «الحل المثالي لكل ربة منزل». «الاستجابة لصواتك أودعواتك» و«الأسلوب الصحيح لتقابل القرين المثالي». إن العاجز عن التعلم يشعر بشكل خاص جداً بالنقص عندما يجد نفسه محاطاً بكل هذا (الكمال). وغالبا ما يمارس الإسقاط نتيجة هذا الشعور بالنقص عن طريق البحث عن أخطاء الآخرين. أنه يبحث عن الخلل. أنه يخبر العمة (ليلى) بأن لديها شامة كبيرة في ذقنها. إنه يجذب انتباه كل فرد إلى وجود خيط منسول في جورب الناظرة. أنه يشير إلى الجص المتساقط، والرف الأعوج، والكسر الذي بالكاد يظهر على الكوب. إنه يخبر كل من أقران صفه عن أقبح مظاهرهم، ومع ذلك فانه يتوق شوقاً إلى أن يكون محبوباً من الآخرين.

من النادر أن نجد الطفل العاجز عن التعلم الذي يتصف بالروح الرياضية في أحد الألعاب. أنه ينظر إلى كل خسارة بأنها برهان جديد على تفاهته أو عدم جدارته، ويكون مستعداً للقيام بأي شيء - حتى الغش - لكي يفوز. وفي بعض المناسبات يخشى الطفل من الفوز. فالفوز هذه المرة يجعل الخسارة أكثر احتمالا في المرة القادمة وأكبر رهبة أو فظاعة. لقد تربى منذ طفولته في مجتمعنا

المتسم بالمنافسة والذي يؤكد الانجاز والفوز فوق كل اعتبار اخر وحيث يعد المركز الثاني بمثابة الخسارة،ليس هناك طريقة يمكن الطفل من خلالها أن يستمتع بأي نشاط من أجل النشاط ذاته بينما يندفع الآخرون إلى الأمام نحو النجاح ويفوزون لأن هذا الطفل يخسر.

الطفل الدؤوب

بالإضافة إلى رغبة الطفل العاجز عن التعلم لأداء عمل مألوف بطريقته المتسمة بالجمود، حيث لا يوجد احتمال الوقوع في الخطأ، فإنه قد يبدأ في أداء نفس العمل بشكل متكرر وكأنه عادة بلهاء. أن تثابر على شيء خصلة جيدة، والأطفال العاجزون عن التعلم عادة ما يعملون بجد كبير. إن عليهم العمل بجد أكبر من بقية الأطفال لأن عليهم التفكير بشكل واع لأبسط الأمور. كالجلوس، أو تناول كتاب من الرف. لكن الإصرار المتكرر يعني تجاوز المثابرة وأداء العمل نفسه بشكل متكرر دون تفكير، وحتى دون وعي بوجود هذه العادة. وهذا الأمر يوضح لنا صورة الطفل الذي سبق ذكره والذي كان يرسم الدوائر بشكل متكرر.

ويتخذ الإصرار المتكرر في الغالب الطابع اللفظي. فعندما يأتي الطفل بفكرة جيدة، فإنه يقاطعك ليقدم إليك فكرته. أنه يخشى أن ينساها. ثم يذكرها بشكل متكرر ليضمن سماعك لها. وفي بعض الأحيان يقول أول شيء يقفز إلى ذهنه ويستمر في تكرارها إلى أن يوقف. وقد يتعلق بموضوع معين، كالغواصات، أو سيارات الاسعاف أو رحلة قام بها ويقوم بالتحدث عنها بشكل لا نهائي إلى أن يصاب الجميع بالملل وقد يتفوه بقول ضاحك بشكل عشوائي فينال استحسان الآخرين فيقوم بإعادته وتكراره بشكل نمطي بعد أن يكون هذا القول قد فقد قيمته الفكاهية بمدة طويلة.

إن هذا الطفل قد يرغب في ارتداء نفس الملابس كل يوم، وقد يتعلق

بلون معين فيطلب قمصاناً زرقاء ، وأحذية زرقاء، ومفارش زرقاء للسرير، وجدراناً زرقاء لغرفته. لقد كان (هاري) بحاجة دائماً للأربطة سواء لجروح حقيقية أو لجروح خيالية. وكان يتحدث عن الأمراض بشكل متكرر. كما كانت (مونيك) تصر على رسم الكلب (سنوبي). وأعطت (هولي) نفس الاستجابة التي صاغتها للاستجابة الأولى لجميع المسائل الرياضية الأخرى. أما (باري) فقد كتب نفس الحروف، وفي بعض الأحيان الكلمة نفسها على الصفحة بأكملها. أما (كاري) فقد غنى نفس الأغنية بشكل متكرر و (فرانك) ينظف بلعومه (حنجرته) كل بضع دقائق. و (ماري) طلبت كأسا من الماء قبل دخلوها قاعة الدرس في أحد الأيام الحارة واستمرت تطلب كأس الماء خلال الخريف والشتاء بعد ذلك وكأنما لم يكن باستطاعتها دخول الصف بدون شرب الماء. أما (بول) فقد استمر في تناول شطيرة الجبنة كل يوم لمدة سنة كاملة. وظل (جاك) يدق المسامير في قاربه الذي كان يصنعه لدرجة أنه عندما حان انزال القارب للماء غرق نتيجة تحميلة ثلاثة أرطال إضافية من ا لمسامير.

الطفل فاقد القدرة على الاتجاه

لا يستطيع الطفل وحيد الاتجاه التعامل مع الأولويات، والبدائل، أو حتى الخيارات. إن وجود الخيارات قد تخلق له القلق، إذ إن الأمر يتطلب تنظيماً وتمييزاً بين الخصائص الأولية والثانوية الموجودة في كل اختيار. وعندما يتم استنتاج العامل الأساسي فإنه يجب مقارنة الاختيارين. ويتطلب هذا الأمر استبقاء العديد من الأشياء في الذاكرة ودراستها بالمرور عليها ذهاباً وإياباً، إن الطفل العاجز عن التعلم يعاني عادة من صعوبة في الانتقال من فكرة إلى أخرى. ويبدو الأمر وكأنه في كل مرة يحاول شيئاً معينا فإنه يستقر في موضع ثابت، ثم يبعد جانباً ليفقد اتجاهه في الحركة التالية. إن الاختيار بين بدائل كثيرة يدفعه إلى الاهتياج الشديد. إن الفصول المفتوحة والتي توفر أعلى درجات الاختيار

والمرونة يمكن أن تكون مصدر معاناة وعذاب للطفل. فالوقت غير المنظم كفترات الاستراحة، وساعات تناول طعام الغذاء في المدرسة يمكن أن يستنزف طاقته على التنظيم إلى أبعد الحدود. إنه لا يعرف ما يفعل بنفسه. فقد يجلس ويحدق بنظره، يجري حول المكان دون هدف، يتحدث على نحو متواصل، أو أنه ينتقل من شيء إلى آخر. إن الأمر يتطلب تعليمه على نحو واضح كيف يسلك، وماذا يفعل أثناء فترة تناول طعام الغذاء والاستراحة حتى يمكنه التعامل مع هذه المواقف بشكل سليم. وقد يستدعى الأمر تعليمه بشكل متكرر، وبطرق مختلفة حتى يستطيع التعامل مع المتطلبات الطبيعية لهذه الفترات. إن القدرة على نقل أثر التعلم من موقف إلى آخر يعتبر من الصعوبات الأساسية للطفل العاجز عن التعلم. وهذه ترجع إلى عدم نضجه ، والتفكير العياني وكذلك كونه طفلاً يفتقر إلى المرونة. إنك لن تستطيع نقل خبرات موقف إلى موقف جديد غير مماثل للأول إلا إذا كان لديك النضج والقدرة على التنظيم لتمكن من إعادة تنظيم العناصر الأولية، وفصل الأساسيات في الموقف.

إن اختيار ما يمكن عمله في المنزل في أوقات الفراغ يمكن أن يكون مصدر ازعاج للطفل العاجز عن التعلم. فأم (جيرمي) تشكو طفلهاالبالغ ثماني سنوات وتذكر بأنه يعود من المدرسة كل يوم، يذهب إلى غرفته ليلعب، ثم ينفجر في البكاء بعد دقائق. وتقول الأم التي انتابتها الحيرة من هذا الأمر، «أن لديه غرفة مليئة بالألعاب المثيرة، وها هو جالس مسصف الغرفة صائحاً!». وقد اكتشفت الأم في النهاية أن (جيرمي) لم يعرف مف يختار لعبة ليلعب بها. وعندما قامت بتنظيم الموقف بقولها: «جيرمي، هل تفضل أن تخرج جنودك، أو الألعاب الأخرى؟» أصبح (جيرمي) قادراً على الاسترخاء والبدء باللعب.

ويجب على الطفل العاجز عن التعلم أن يختار بين بدائل واختيارات عدة وألا يصبح عرضة للارتباك. لقد كون (جيمس) صداقة قوية مع (فريدي) الذي يعمل بواباً. وعندما انضم إلى صفه الدراسي طفل يحمل اسم (فريدي)، اشتاط

(جيمس) غضباً، وأصر على أن هذا لا يمكن أن يكون اسمه الحقيقي، لأن (فريدي) اسم رجل وليس اسم ولد في سنه. ولم يستطع (جيمس) أيضا العثور على الكوب في المطبخ عندما شاهده بشكل معكوس على الرف، فلم يعد هذا الكوب يظهر له كالكوب عندما كانت قاعدته في الأعلى. كما أنه لم يكن قادراً على تمييز حرف (a) إذا كان مكتوباً بشكل مختلف أو كان مكتوباً على ورق من مادة أو نسيج مختلف. لقد فشل في قراءة كلمة (Cat) لأنها كتبت بالأحمر، وأصر على أن كلمة (Haul) تعني حمل شيء وبالتالي فإن الممر الموجود خارج غرفته لا يمكن أن يسمى (Hall)(*). أن نقول شيئين بأنهما نفس الشيء، يعد محض هراء بالنسبة لهذا الطفل. إنهما لا يمكن أن يكونا نفس الشيء. إن هناك طريقة واحدة فقط لهذا الطفل .

الطفل الساذج

في هذه المرحلة من النمو، يقوم الطفل في هذه المرحلة بالتركيز على مظهر سطحي واحد للمثير الذي يستقبله ويفشل في فصل أو تمييز الخاصية الأساسية التي تربط هذا المثير أو هذا الشيء بالأشياء الأخرى المشابهة. إنه يصدق ما يراه فقط ويمكن أن يخدع بسهولة. قامت مجموعة من الأطفال في أحد فصول مدرسة (Lab) بإعداد عصير الليمون الطازج، وتذوقت المجموعة هذا الشراب. ثم قامت بصب هذا العصير الليمون في ثلاثة أكواب، أضيف إلى أحدها صبغة البرتقال، وإلى الثانية صبغة الطعام الارجواني، وعندما قام الأطفال بتذوق الشراب مرة أخرى أصروا على أن الكوب الذي لم يضف إليه أي شيء هو الذي يحوى شراب الليمون فقط، أما الكوبان الآخران فيحويان عصير البرتقال وعصير التفاح. مع العلم بأنهم هم الذين قاموا بإضافة الأصباغ الاصطناعية إلى الكوبين. ولم يكن بالإمكان اقناعهم عكس ذلك.

(*) Haul و Hall متشابهتان بالنطق (المترجم).

لقد تشبث الأطفال بجانب واحد من المظهر ـ وهو اللون ـ ولم يكن بإمكانهم التعرف على الحقيقة الأساسية وهي أنهم قد ملأوا الأكواب الثلاثة بعصير الليمون. وكان الطفل (فرانز) يضرب الكيس المملوء برقائق الذرة بالطاولة، عند كل وجبة طعام. وعندما كان يُسأل عن السبب كان يجيب «لأني سوف أحصل على رقائق ذرة أكثر للأكل»*.

وكان لدى الطفلة (بيسي) كرتين من الصلصال ذات حجمين متساويين ثم قامت بتدوير إحداهما لتصبح شكل النقانق الاسطوانية وأدعت بعد ذلك بأن كمية الصلصال الموجودة في النقانق أكثر من تلك الموجودة في الكرة الأخرى، مع أنها هي التي قامت بتدوير الصلصال في شكل نقانق. لقد انخدعت بالشكل الجديد ولم تعد قادرة على تذكر الكرتين المتساويتين. وكانت نفس الطفلة تدرك بأن مجموع ٢+٢ = ٤ ولكن الأمر بدا لها غير منطقي على الإطلاق أن يكون مجموع ٣+١ = ٤ أيضا.

لقد أعطي الطفل (جاريت)، بعض (الدايمز)(**) لجاره، لكنه أصر على الاحتفاظ (بالنيكل)(***). وأصر على أن النيكل يجب أن يساوي أكثر من الدايم لأنه أكبر حجماً. وكان (جاريت) البالغ الحادية عشرة من العمر كان هو الآخر بدوره يضرب بكيس رقائق الذرة على الطاولة ليكسرها إلى أجزاء صغيرة. وإذا سأل عن السبب كان يجيب بفخر: «لأنه سوف يكون لدي كمية أكبر من الأكل». وفي إحدى المرات دخل (جاريت) في شجار مع أخيه الأكبر بسبب نفس الخطأ. فقد اتفق الأخوان على المشاركة في إعداد كعكة شوكولا بالبندق وكان لديهما مقلاتين متساويتين في الحجم وكمية متساوية من مزيج الشكولاته، وعندما تم تبريد الشوكولا في المقلاتين، قام الأخ الأكبر بقطع كعكته إلى أربعة

(*) لأنه كان يعتقد بأن رقائق الذرة تزيد بعد تكسيرها.

(**) الدايمز: عشر سنتات أو عشر الدولار الأمريكي.

(***) النيكل: قطعة نقدية قيمتها خمسة سنتات (وحدة من الدولار).

صفوف مشكلة بذلك أربع قطع كبيرة في كل صف بحيث كان العدد الإجمالي ١٦ قطعة. في حين قام (جاريت) بقطع كعكته إلى ستة أعمدة مشكلة ست قطع صغيرة من الشوكولا في كل صف وبالتالي كان مجموع القطع ٣٦ قطعة، وعندما قام (جاريت) بمقارنة الكميتين، اشتاط غضبا واتهم أخاه بالغش والتحايل لأنه قام بإعداد قطع أقل.لقد انصب تفكير (جاريت) على عدد قطع الشوكولا ولم يستطع إدراك أن الحجم الكلي كان متساوياً. إن مثل هذه الأخطاء. غالباً ما تقود إلى سوء الفهم، والشجار، والعقاب للأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم لأن تفكيرهم في مستوى أقل مما هو متوقع بالنسبة لأعمارهم.

الطفل النامي :

لاحظ (جان بياجيه) أن القدرات العقلية للأطفال تنمو وتتطور خلال أربع مراحل متميزة ومتتابعة بشكل محدد لجميع الأطفال، إلا أن الأطفال يختلفون اختلافاً بيناً في معدل هذا النمو والتطور. ويشير (بياجيه) أن الطفل في العادة يحتاج إلى ست أو سبع سنوات حتى يصبح في منأى عن الخداع الذي يخلق له المظهر المادي الخارجي للأشياء. ويكون في النهاية قد اكتسب البناء المنطقي، والفهم اللازمين لإدراك أساس مبدأ ثبات الأشياء.

إن الكثير من الأطفال العاجزين عن التعلم يعانون من تأخر شديد قد يصل من أربع إلى ثمان سنوات لكي يصلوا إلى هذه المرحلة. ولربما حرم هؤلاء الأطفال من فوائد المرحلة الحسية/ الحركية المبكرة. والتي يحظى بها طفل الثانية في العادة. إن مضمون مثل هذا الاحتمال يشير إلى وجود حاجة أكبر للخبرات الحسية/ الحركية المباشرة لهؤلاء الأطفال بغض النظر عن أعمارهم الزمنية، أنهم بحاجة أكبر للتعلم من خلال الأشياء المحسوسة والمواد القابلة للمعالجة اليدوية مقارنة بالطفل العادي قبل أن يتمكنوا من التعامل بالأمور المجردة.إن التجربة أو الخبرة هي مفتاح النمو العقلي. فالطفل الذي تهيأت له فرصة الخبرة الطبيعية مع

شيء عياني محسوس، كالكرة مثلا، سوف يتمكن لاحقاً من تكوين الصورة الذهنية للكرة، ويتعامل معها ذهنياً بنفس الطرق التي خبرها في الواقع العملي.

وإلى أن يصل الأطفال سن السابعة أو الثامنة من العمر، فإنهم في العادة يواجهون مشكلة في استرجاع الماضي ثم الانتقال إلى الحاضر حتى يتمكنوا من إصدار حكم سليم. أنهم يفتقرون إلى المرونة بشكل كبير، إن التفكير (ذو الاتجاه الواحد) هو الذي يبدو معقولاً بالنسبة لهم. ألا يبدو هؤلاء أشبه بالأطفال العاجزين عن التعلم ؟

غالبا ما ينمي هذا الطفل أسلوبا واحداً للتعامل مع موقف اجتماعي ثم يقوم بتعميم تطبيقه على جميع المواقف الأخرى. إنه يرقص في الفصل الدراسي، يلوح بذراعيه، وهو يغني. وفي المرة الأولى كان هذا المنظر مسلياً لزملائه ولكنه بعد ذلك تبنى هذا السلوك كمدخل نمطي. وكلما كانت التعليمات تعطى لـ (البرت) كان يستجيب بـ «يحيا هتلر». في حين كان (جورج) يردد بشكل متكرر «نعم، ياصاحبة الجلالة»، وذلك استجابة لأي طلب من مدرسته أو أمه. ويستغرب الوالدان كيف أن الطفل لا يدرك بأن هذه الأقوال أو السلوك لا يليق بالموقف الحالي.

وينتاب المدرس الاستغراب متسائلا عما إذا كان الهدف من السلوك جلب الانتباه، أو هو محاولة فاشلة للفكاهة، أم أنه مجرد سلوك وقح. أما الشخص الغريب فيجده سلوكاً شاذاً. في حين يصفه الأطفال الآخرون بـ «الطفل الغريب».

كما يعاني (ساندي) من مشكلة تصور أو تخيل الصور، والحروف، والكلمات، فان لديه ايضا صعوبة في تصور مدى تأثيره على الآخرين. إنه لا يمتلك أي قدرة على التنبؤ بعواقب سلوكه، ويكون صادقاً عندما يقول: «انني لم أفكر بذلك أبداً». والطفلة (ماري) التي لا تستطيع القراءة، تعاني أيضا من

مشكلة قراءة الوجـوه، فهي لا تستطيـع أن ترى متى يكـون شخص ما سعيـدا، غـاضبا، أو مهمـوما، أو مرتبكاً. أنها لا تنـظر بعنايـة لتدرك المـوقف أو أنها تغفل العلامات المهمة. إن العديد من الأطفال العاجزين عن التعلم يكـونون مـدركين بشكل غير عادي لمشاعـر الآخرين وعـلاقاتهم معهم، ومـع ذلك فـإنهم نادراً مـا يتمكنون من توقع تأثيرهـم على الآخرين أو حتى إدراك هذا الأمر فيها بعد. ويعيش مدرسو الأطفال الذين يعانون من عجـز في التعلم في الغالب في فـزع خلال فـترة التحـولات، لأن المشاكـل تنفجـر في هـذه الأوقـات. وهـذه هي أوقـات (تغيـير التروس) والموائمة أو الملائمة للتغير. وعندما يتوقف عن العمل الـذي كان يقـوم به فإن عاصفة سوف تبدأ. فالطفل المفرط النشاط غالبا ما ينفجـر، فهو يصيـح، ويبتسم، ثم يتخلى عما كان يقوم به. أما الطفل القليل النشاط (الخامل) أو الذي لا يستجيب بشكل مفرط فـإنه يتخلـى عن العمل أو ينغمس في أحـلام اليقظة في مثل هذا الوقت ويحتاج إلى تذكير مستمـر ليكون مستعـداً. ويبدو أن العـديد من العاجزين عن التعلم لا يسمعون التعليمات. فالوقوف في الطابور للتوجه للدرس التالي يخلق مشاكل حول من يقف في أي مـوضع من الـطابور، ومَنْ يمسـك مَنْ، وما الذي يجب أن يؤخذ إلى الدرس التـالي. وخلال نـزوله درجـات السلم، غير متنبه لوجهته، يتناهى إلى سمعة قول، ويعتقـد، بشكل خـاطىء أو صحيح أن أحدا يذكـره، وقد يفسر لمسـة عرضيـة غير مقصـودة على كتفـه بأنها دليـل لعمل عدائي، وكل هذه الأمور قد تدعو إلى انفجاره. ويتبع ذلك دخوله الدرس التالي حيث لا يجد كرسيـه في مكانـه الصحيح، وتكـون أدواته قـد نقلت من موضعهـا الأصلي، فهو الآن في حالة ثورة شديـدة نتيجة مـا سمعه واللمسـة التي نالهـا على كتفه لدرجة لا يستطيع معها الاستقرار والبدء بالعمل.

ويبدو إن كل تحول أو انتقال يرهق الطفـل العاجـز عن التعلم بحيث يمنعه من أداء وظيفته بشكل فعال إلى أن يتكيف مع النشاط الجديـد. ولكننا عـلى علم بتأخر نموه العصبي، وأنه بـطيء في دمج أكـثر من شيء في وقت واحد، هـذا إذا

استطاع أداء ذلك أساساً. ويمكن أن نفهم صعوباته بشكل أسهل عندما نعلم بأن التخطيط وإعداد المرء نفسه للتغيير يتطلب تنظيماً، أي القدرة على التخطيط للمستقبل وكذلك استرجاع الماضي للحصول على التغذية الراجعة ان هذه هي مجالات العجز لهذا الطفل، وهي المجالات التي يجب أن يتبناها المدرس إلى أن يتعلم كيف يؤديها بنفسه. ويجب على المدرسة تنظيم نفسها بشكل ممتاز، وأن تكون قادرة على التنبؤ بدرجة كافية، وأن تكون مستعدة سلفاً لمساعدة الطفل في وضع خطة التحول القادم. أن كل طفل يستجيب للتغير بأسلوبه الخاص ويمكن مساعدته لاكتشاف أفضل استراتيجياته الشخصية. إن تزاحم الأفكار في ذهن الطفل دفعة واحدة يؤدي إلى صعوبة في التمييز، وفصل الأشياء من بعضها، لتوحيدها بعد ذلك ليشكل شيئاً ذات معنى. إن الاندفاعية تؤدي إلى أساليب غير منظمة، وإلى العمل العشوائي، والتفكير غير المتروي فيه، أو إلى المداومة. ويولد الاحساس الهش بالتنظيم، وعدم المرونة أو الجمود للطفل ذي الاتجاه الواحد، ويساهم في خلق الخوف من ارتكاب الأخطاء. إن التمركز حول الذات للطفل الآني، مجتمعاً مع التفكير العياني، وعدم المرونة، وكذلك الاعتماد على ظواهر الأمور كحقيقة، تمثل جميعاً أدلة، على عدم نضج حاد لدى الطفل. وتسهم هذه العوامل جميعاً في عجز الطفل ذو الصعوبات الدراسية في التعامل مع البدائل، وفي الاختيار، أو في استبدال أو إحلال شيء محل آخر، أو نقل الخبرة التعليمية من موقف إلى آخر، أو الانتقال من عمل إلى آخر، أو حتى بدء عمل جديد.

مهمة المدرس

ماذا يمكن عمله عندما نلم بهذه العوامل؟ نحن لا نستطيع أن نغير من هذه الأمور طوعاً أو كرهاً لكي نجعل تعليم الطفل أكثر سهولة. إن هذه العوامل تتغير مع النمو العصبي. إن ما يمكن عمله أن نضع هذه العوامل وبشكل حازم

نصب أعيننا عندما نقوم بإعداد البرامج للطفل العاجز عن التعلم، وعندما نعلم بأن الطفل العاجز عن التعلم غير قادر على البدء بأي عمل، عندئذ نقوم بابتداع طرق لمساعدته على تكوين روتين فعال ليعينه على برمجة نفسه للقيام بالعمل.

ولهذا السبب فإن تعليم الطفل العاجز عن التعلم كيف يتعلم قد تكون أكثر أهمية من تعلم العمل نفسه ويتمثل جزء من مهمة المدرس في تعليم الطفل كيف يجلس داخل الفصل الدراسي، وكيف ينظم ويرتب أدواته، وكيف يبدأ العمل.

إننا لا نتوقع من طفل الثالثة أو الرابعة أن يعرف كيف يبدأ العمل في محيط الصف الرسمي، ولكننا نتوقع ذلك من طفل السادسة أو السابعة في المستوى النهائي الذي أشرنا إليه. وابتداء فإن قضية كيفية التعامل مع أنشطة المدرسة العادية تصبح أكثر أهمية من تعلم المحتوى نفسه، إذ أنه بدون ذلك فإن الطفل العاجز عن التعلم لا يمكنه النجاح في المدرسة أو إحراز أي تقدم.

* * *

الفصل الخامس
التعامل مع المكان والزمان

ما الفرق بين ١ ٢ ٣ و ٣٢١؟

ما الفرق بين b وd؟

ما الفرق بين act و cat؟

ما الفرق بين + و ×؟

ما الفرق بين oil و 710؟

ما القراءة؟ إنها تتضمن سلسلة من الرموز المكتوبة أوالمرسومة مرتبة أو موضوعة ضمن مجال بنظام معين.

ما الرياضيات؟ إنها تتضمن تجميعات في مجال ما وتحديدا في المكان، إنها تتضمن تنظيماً، وكذلك تعييناً لمواضع الأرقام في المكان.

ما الجغرافيا؟ إنها مساحة من الأرض، وحيزاً مائياً، وكذلك العلاقات بين هذه المجالات.

ما التاريخ؟ إنه يتضمن مجالات زمنية، أي علاقة مجال زمني بآخر.

ما الفن؟ إنه يتضمن الاستخدام الخلّاق والمبدع للمجال.

وما التعلم؟ إنه يتضمن اكتشاف آفاق جديدة كما هوالحال في تمييز وتكامل، وكذلك تنظيم المجالات في الذهن والزمان.

إن الطفل العاجز عن التعلم يعاني من صعوبات في التعلم بشكل عام. عادة في القراءة، والتهجئة وغالبا في الرياضيات، والجغرافيا، والتاريخ، إنه

والزمان والمكان نسقان تنظيميان. فنحن ننـظم الطريقـة التي نرى فيهـا الغرفة، وننظم الطريقة التي ندخل بها الغـرفة ونختـار المقعد الـذي نجلس عليه بناء على ما يتم داخل الغرفة ومن يكون فيها. إننـا (نرتب) غـرف نومنـا بطريقـة تـوفر أقصى قـدر ممكن من الراحـة والملائمـة. ونرتب قـطع الأثاث بشكـل ييسر الوصول إليها ويحفظ ملابسنا في الأدراج. والخزانات بنظام يمكننا من الوصول إلى ما نريده بسهولة. نحن ننظم ما نزمع القيام به لإنجازه ضمن فـترة زمنية معينـة. وننظم سير الوجهة التي نقصدها من خلال علاقتها بنقطة البـداية. فنحن نـدرك نقطة البداية. أماالطفل الذي يعاني من عجـز حاد في التعلم فـإنه يفتقـر إلى هذا الإدراك.

ويقوم الأطفال بتقليد الكبار في أسلوب تعاملهم مع المكان ويتعرفـون على الأجواء المختلفة السائدة في الفصول الدراسية كمعرفة جو الفصـل عندمـا تكون المقاعد مرتبة بحيث تواجه المدرس أو عندمـا تكون منـظمة بشكـل دائري. إنهم يـدركون المشـاعر والاتجـاهات السـائدة في مجـالات العمـل، ومجـالات اللعب، ومجـالات تناول الـطعام. ويـلاحظون (بشكـل لا شعـوري في الغـالب) أسلوب العـائلة في استخـدام المجـال وكـذلـك تعـامـل المجتمـع المحـلي مـع المجـالات الخـارجية. إن القـدرة على دخـول الغرفـة وتنظيمهـا من خلال الإدراك البصري بسرعـة بحيث يستطيـع الجلوس فيها بـراحة تعـد مهـارة مسلم بهـا. أن المعرفـة الغريزيـة التي توجهنـا في كيفية استخـدامنا للمكـان يمنحنا الإحسـاس بالأمـان، والثقة وكذلك الحرية للتعامل مع الناس والأفكار. ولكن عندما نفقد القدرة عـلى إدراك أبعاد المكان فإننا نتلمس طريقنا (كـالأعمى)، ونتعثر، ونـرتجف، حيث لا حـدود، لا بـدايـة ولا نهايـة، ولا تـوجيهـات، عنـدئـذ نستشعـر عـدم الأمـان والاغتراب.

إن الطفل العاجز عن التعلم يكون في الغالب ضائعاً في المكان، تائهاً فيما يتعلق بالأعلى والأسفل، واليمين واليسار، القمة والقاعدة، الداخل والخارج، ضائعاً فيما يتعلق بكونه جزء من أو منفصل عن الأشياء الأخرى. إنه لا يعرف كيف يتصرف في المكان بشكل آلى، إنه يفتقر إلى القدرة على تصور الأمكنة أو تنظيمها ولا يقدر على إيجاد طريقة بسهولة ضمن أرجاء المكان. إنه لا يعرف موضع الرف العلوي طالما أنه غير واثق من وجود قدميه أسفل جسمه. إنه غير قادر على إصدار الأحكام السليمة عن المكان طالما أن جسمه لا يُعد أداة قياس ثابتة.

إن الطفل العاجز عن التعلم يفقد اتجاهه في المكان، وبالتالي غالبا ما نجده راغباً في موضع معين، أو زاوية معينة، أو مقعد معين، ماذا يحدث لو أن أحداً استحوذ على مقعدك؟ أو أخذ الموضع الذي تعده خاصاً بك؟ وماذا لو زاحمك أحدهم؟ وماذا يحدث لو أن أحد الأفراد تخطى ماتعتبره حدودك؟ كيف تستجيب لمثل هذا الخرق أو الانتهاك لمكانك؟ حاول أن تضاعف هذه الاستجابة عشر مرات ولسوف تستشعر إحساس الطفل العاجز عن التعليم حيال الأمر. ان استجاباته تبدو للناظر أبعد ما تكون ملاءمة للموقف . والواقع انها كذلك ، لأن احساسه بالمكان مضطرب بدرجة تجعل ادنى تجاوز يهدد كيانه ، كما يهدده وجوده ضمن مجال أو حيز فسيح ، ونظراً إلى أن ادراك هذا الطفل للمكان خاطىء ، فإنه إما أن يتشبث بيأس بأحد الكبار أو أنه يضيع في أحد المتاجر الكبيرة ،أو في السوق المركزي ، أو في إحدى مباريات الكرة. لقد دعى أحد فصول الأطفال العاجزين عن التعلم في مدرسة (لاب) لزيارة البيت الأبيض برفقة ثلاثة من مدرسيهم. وعندما دخل هؤلاء قاعة (الرقص) الكبرى بأرجائها الواسعة، وأرضيتها اللامعة الفسيحة، بدأوا بالجري، والتزلج، والتدحرج في إتجاهات مختلفة، وهم يهتفون ويتصايحون. إن مثل هذا المكان الضخم وغير المنظم (بالنسبة لهؤلاء الأطفال)

كان أكبر من أن تستطيع حواسهم التعامل معه. وقد ذكر أحد المدرسين بعد ذلك قائلاً: «بدا الأمر وكأن كل واحد أصابه تماس كهربائي، وكانت تلك أسوأ نصف ساعة في حياتي».

ويتبع غالبيتنا بصورة آلية قواعد غير مكتوبة في طريقة تنظيمنا لمجال العمل، ومجال الترفيه، وكذلك مجال المحادثة. إن المجال أمر هام في حوارنا مع الآخرين، ليس فقط فيما يتعلق بالكلمات ولكن فيما يتعلق بالمسافات بيننا وبين محدثينا. فإلى أي حد نقترب عند محادثتنا لشخص نحبه (أو لا نحبه)؟ أو عند محادثتنا لشخص أكبر سناً أو طفل أو شخص مريض؟ أننا ندرك ما نود القيام به بشكل غريزي. ولكن الشخص العاجز عن التعلم يفشل في ذلك مراراً. فغالباً ما يقترب منا بدرجة كبيرة تجعلنا نتراجع، أو أنه يقف بعيداً عنا أثناء الحوار بحيث لا نستطيع سماع حديثه. إن العلاقات المكانية تثير مشاكل بين الناس من ثقافات مختلفة وحتى بين الناس ذوي الثقافات المختلفة من نفس البلاد. ففي الشرق وأمريكا اللاتينية يتحاور الناس عادة وهم متقاربون، وغالباً ما يخلقون تلامساً بدنياً عند التحدث مع الآخرين. ويتراجع الأمريكان بعيداً لدى حوارهم مع هؤلاء إذ يحسبونهم عدوانيين، وقحين، وعنيفين. في حين يرى الآخرون بأن الأمريكان يتسمون بالبرود، والترفع، والعدوانية. إن أحكاماً مشابهة لتلك يصدرها الناس فيما يتعلق بالطفل العاجز عن التعلم. أن إحساسه المضطرب فيما يتعلق بإدراك المكان تؤثر في حكم الناس عليه. إن ذلك يؤثر في علاقاته، كما يؤثر في ذلك سوء تقديره للزمن.

معرفة المكان

كيف ننمي الاحساس بالمكان والعلاقات المكانية؟ إن الطفل حديث الولادة يتعلم أموراً عن جسمه شيئاً فشيئاً، إنه يبدأ ذلك بالفم الذي يقوم بعملية المص، وعن طريق المص يحصل على الطعام. ويمتد هذا الوعي إلى الوجه،

فعينيه تتابع الحركات، وترتسم على محياه ابتسامة تنم عن الاستحسان. . ثم يتبع ذلك الاحساس التحكم بااليدين والذراعين اللتين تتلسان طريقهما إلى ما تبصره العينان. ويأتي بعد ذلك دور القدمين اللتين يدفعهما الطفل تجاه حضن أمه، محاولاً بذلك تقدير طوله وموضعه في المكان، بانياً بذلك صورة الجسد. إن الطفل الذي لم يتمكن من إدراك أبعاد جسده بعد، يستجيب لمثيرات العالم الخارجي بكل جسمه، مستخدماً طاقة كبيرة بصورة عشوائية وبدون نظام أو ترتيب معين. فعندما يبتسم، فإنه حتى قدماه تصبحان جزءاً من عملية الابتسامة.

يعد جسد الطفل نقطة مرجعية يقدر من خلالها العالم من حوله، شكله، وحجمه، قربه أو بعده، أنه يعد محوراً لجميع أحكامه حول الفراغ أو المكان. فإذا كانت صورة الجسد التي كونها سليمة، فانه يحصل على تغذية حسية راجعة سليمة ويقوم بعملية دمجها وتكاملها بصورة مناسبة. وفي خلال عملية النمو الطبيعية، يكتسب الطفل الإحساس بذاته عن طريق إمساك الآخرين به واحتضانه، والمسح عليه، وملاحظته والرتب عليه. إنه يتحرك ذاتياً كما يتحرك من قبل الآخرين. فإذا أخفق في استقبال هذه المثيرات أو إذا لم يستطع جهازه العصبي المركزي تفسير هذه الرسائل الحسية بشكل مناسب، فإن الطفل لن يتمكن من الاحساس بحدود أو أبعاد جسمه وعندما يتعلم الطفل الزحف، فإنه يحاول أن يحشر نفسه في أماكن صغيرة جداً. إن الأحاسيس التي يتلقاها من كتفيه وأطرافه تساعده في تحديد حجمه بالنسبة للفراغ أو المجال. إنه يتعلم عن طريق المحاولة والخطأ. وهو ينظم خبراته من خلال التذكر ويكون ذاكرة عن جسده، يستطيع بواسطتها مقارنة حركاته وإحساساته. إن جسمه ككل ينبؤه متى يكون مشرفاً على فقدان توازنه، وعندئذ سوف يوجه أعضاء معينة من جسمه لأداء أعمال مختلفة. إن الأم تتناول يد الطفل قائلة، «انظر إلى يدك، هل ترى يد ماما؟» وتقوم الأم بلمس يده وتريه إياها وتلوح بها، وتقبلها ومن ثم تصبح

الكلمات جزءا من صورة جسمه. إن المعلومات التي يتلقاها الطفل يحتفظ بها في دماغه، وتتجمع لتكوين صورة أكثر وضوحاً، وتنظم بشكل يمكن الطفل من الاحساس بجسده. يبدأ الطفل في إدراك العالم من حوله منطلقا من ذاته ومستخدماً جميع حواسه.

ألا إنه إذا كانت الحواس لا ترسل المعلومات بشكل صحيح، وإذا كانت صورة الجسم مشوشة (مجزأة) وبقيت الأعضاء مبعثرة وغير مرتبطة بالكل، فإنه لا يمكن الاعتماد على الجسد كأداة تقدير صادقة. إن الجسم في هذه الحالة لا يؤدي وظيفته كأداة رئيسة في جمع المعلومات، إنه لا يقوم بتجهيز، وحفظ والاستفادة من المعلومات المطلوبة. وعندما يفتقر الجسد إلى حالة الانتظام، فإن العالم سوف يفتقر إلى حالة الانتظام. فإذا لم يكن الطفل يمتلك وعياً كاملاً بجسده، فإنه لن يستطيع توجيه الأعضاء المختلفة من جسمه لتأدية العمل معاً. فيجب أن يعلم هذا الطفل بشكل محدد كيف يؤدي هذا العمل خطوة خطوة.

إن عملية التحكم والتآزر العضلي تنمو من الرأس إلى القدم. فالطفل يستطيع رفع رأسه بعد أسبوعين أو ثلاثة من ولادته، ولكن لا يستطيع السير إلا بعد دخوله الشهر العاشر إلى الشهر الثامن عشر. إنه يستطيع القاء الكرة قبل أن يتمكن من ركلها. وبينما هو ينمي القدرة على التحكم في عضلاته، ويتعلم وظائف أعضاء جسمه، ويحسن من قدرة العين على التركيز، فإنه يكتشف أنه أصبح قادراً على أداء الأعمال بشكل أسرع وبكفاءة أفضل، وفي مرحلة تالية، يستطيع ربط شريط حذائه وهو واقف على قدم واحدة، ويتكلم طوال هذه الفترة، دون أن يسقط مضرب التنس من تحت ذراعه. ومع التنظيم الفعال، يستطيع أداء واجبات كثيرة بشكل متزامن وآلي. فهو يستجيب بسرعة. ولكن عندما يهدر الطفل الطاقة والحركة بحركات غير ضرورية فإنه في هذه الحالة يؤدي كل شيء ببطء أشد، وبكفاءة أدنى، وبتآزر أقل.

وإذا كانت الرسائل الواردة من الجسم تصل الدماغ بصورة واضحة، فإننا نحصل على تغذية راجعة سريعة. فعندما نميل بشكل كبير إلى الأمام أو إلى الخلف، فإن ذلك يسبب لنا ضيقاً كبيراً وندرك بأننا على وشك فقدان توازننا، وبالتالي نعتدل ونسترد توازن قامتنا. إن الطفل الذي لا يحظى بتغذية راجعة سليمة من جسمه يمكن أن يقع من فوق مقعده بسهولة.

إن التوازن والاتزان ينموان في مراحل أيضا. إن طفل الثالثة يستطيع في العادة الوقوف على رجل واحدة، وباستطاعته في سن الرابعة أن يثب (على رجل واحدة). وفي الخامسة أن يقفز، ولكن الطفل الذي يعاني من عجز في التعلم الحركي قد يفتقر إلى التوازن الذي يمكنه من أداء بعض الأمور في سن التاسعة أو سن الرابعة عشر. إن طفل الثامنة قد يتأرجح من جزء من السيارة إلى الجزء الآخر في كل مرة تنحرف فيها السيارة، ويبذل طفل العاشرة جهوداً كبيرة ليتعلم ركوب الدراجة. إن هؤلاء يفتقرون إلى التحكم البدني الكافي.

إن النمو الطبيعي يبدأ من الثنائية (استخدام كلا جانبي الجسم في وقت واحد) إلى الأحادية (استخدام كل جزء في وقت معين). ففي البداية يمسك الطفل الكوب بكلتا يديه، ويضع كلتا رجليه على كل درجة من درجات السلم، ولكن مع النمو فأنه يتعلم الإمساك بيد واحدة وينزل درجات السلم مستخدماً قدميه بشكل متناوب. وكجزء من عملية النمو العادي، ينمي الطفل ادراكاً ووعياً بجانبي جسمه ويتعلم استخدامهما بشكل منفصل.

إن الجانب الأيمن من الدماغ يتحكم في الجانب الأيسر من الجسم، في حين يتحكم الجانب الأيسر من الدماغ في الجانب الأيمن من الجسم مع افتراض وجود خط وهمي فاصل بين الجانبين، إن كلا جانبي جسم الطفل يتحركان نحو خط المنتصف الوهمي إلا أنهما لا يجتازان هذا الخط. وفي العادة، عندما يصل الطفل سن الخامسة أو السادسة، ويقوم كلا جانبيه بتأدية وظائفهما معاً بشكل

متوازن، مع تفضيل جانب على آخر، يجتاز خط المنتصف بكل سهولة. وعلى النقيض نجد الطفل غير الناضج يفتقر إلى الشعور بانفصال اليمين عن اليسار، فيقوم بتأدية أعمال في الجانب الأيسر من جسمه بواسطة يده اليسرى، وأعمالاً في الجانب الأيمن من جسمه بواسطة يده اليمنى. ويتجنب اجتياز خط المنتصف للجسم. فالطفلة (دانا) مثلا تقوم بنشر لوح خشبي إلى نصفين، أنها تبدأ بعملية النشر وتستمر إلى منتصف اللوح، ثم تتوقف. أنها تستدير الآن إلى الجانب الآخر وتشرع في النشر تجاه مركز اللوح. والطفل (هونس)، على سبيل المثال، يحاول أن يقود الفرقة الموسيقية دون أن يعبر أحد ذراعيه خط المنتصف، وفي النهاية يأخذ مدرس الموسيقا بذراعه اليمنى محاولاً دفعها أماماً إلى الجهة اليسرى، ولكنها تجابه بمعارضة عنيفة عند خط المنتصف. وبالمثل تبدأ (آن ماري) بالكتابة على الجزء الأيسر من الصفحة، ثم تنتقل إلى الجانب الأيمن، تاركة فراغاً في منتصف الورقة. ونجد رسم (ريتشارد) للساعة أمر غريب. فجميع الأرقام على وجه الساعة الدائري متواجدة في غير مكانها، ومعكوسة، ومدارة على الجانب الأيسر من الساعة، تاركاً الجانب الأيمن منها فارغاً.

إن الوعي الداخلي السليم لليسار واليمين يسمى الجانبية **Laterality** فإذا كان الطفل يفتقر إلى الاتجاه، فإن حركاته تصبح مضطربة من كلا الجانبين. فعندما يكتب على رقعة من الورق، تتحرك يداه مع ذراعيه. وعندما يركل بقدم واحدة، تتحرك الأخرى أيضا. ويسقط أرضا نتيجة لذلك. وتكون كتابات هذا الطفل معكوسة في الغالب. وبدون الاتجاه لا يستطيع أن يتبع التعليمات للوصول إلى شيء أو نقطة في (الفراغ) إن صورة الجسم المضطربة تؤدي إلى تأخر في نمو الجانبين، والذي يؤدي بدوره إلى اضطراب في الجانبين، وبالتالي فإن الطفل يضل في المكان أو الفراغ. إنه لا يستطيع كتابة اسمه في الزاوية العلوية من الجهة اليسرى للصفحة. فإذا كان لا يستطيع تمييز الجانب الأيمن من الجانب الأيسر، فكيف سيتمكن من استظهار الرمز الذي يشتمل على جانب أيسر أو جانب أيمن؟

أنه لا يدرك حتى مـا إذا كان هـو طفل أعسر (يفضـل استخدام يـده اليسرى) أم أيمن (يفضل استخدام يده اليمنى).

وحتى وقت قريب، بل وإلى يومنا هـذا، كان استخـدام كلتا اليـدين يعـد سببـاً لصعوبـات القراءة أكـثر من كونـه مؤشراً عـلى عـدم النضـج. أن تفضيـل الطفل يد على أخرى ليس أمراً ذات أهمية طالما تحقق النضج المطلوب الذي يمكنه من استشعار الطفل جانبـين متميزين للجسم، والتمييـز بينهما، ودمجهـما معا. إن غالبية الناس تستخدم اليد اليمنى. لقد عـثر علماء الآثار عـلى أدوات تشير إلى أن الإنسان فضل استخدام اليد اليمنى منذ عهود ترجع إلى العصر الـبرونزي. لقـد تـركزت التحـريمات والخـرافات حـول استخدام اليـد اليسري. حتى أن مفهـوم الأعسر يسمى Sinisrality وهي كلمـة تشترك في جـذورها مـع Sinister التي تعني الشر والشؤم.

يقال عن الطفل الذي ينظر من خلال عينـه اليسرى ويستخدم يـده اليمنى أو الـذي ينظر من خـلال عينه اليمنى ويستخـدم يده اليسرى، بـأن لديـه سيطرة مختلطة mixed dominance ولسنوات مال الأطباء واخصائيـو القراءة إلى الاعتقـاد بأن هذه الـظاهرة هي التي تسبب صعـوبات القـراءة، إلا أن الدراسـات كشفت بعد ذلك أن نصفـ الأفراد الذين يقرأون بشكل جيـد لديهم مـا يسمى بالسيـطرة المختلطة لكنهم لا يعكسون الحروف أو الأرقام. وبالتالي فإن ما كـان يعـد جوابـاً مـلائماً لسبب العجـز عن التعلم حتى الستينات قـد أثبت عدم صحتـه الآن. إن السيطرة المختلطة ليست بالأمر الهام، إن الأمر الهام هو الـوعي بالجسـد وكذلـك الطريقة التي ينتظم بها الجسم.

تعلم الوعي بالجسد

إن الطفل الذي لا يمتلك وعياً بجسده يفتقر إلى السيـطرة على الاتجـاهات التي يتجه إليها (بجسمه) وسوف يواجه مشكلة في تتبـع التعليمات كـما هو الحـال

مثلاً مع «استدر إلى اليمين» أو «تقدم إلى الأمام ثم إلى الخلف». وقد لا يستطيع إدراك ما يعنيه المدرس بقوله «ضع ذلك جانباً». «أحضر الورقة التي فوق المكتب على الرف في الجانب الأيمن». إن (فرانكلين) قد يقول «ضعها ووجهها لأعلى، في حين أنه يقصد ضع جانبها الأيمن لأعلى» و«ضعه خارج المركز» بدلا من «ضعه داخل المركز». ولكن هذه الجهود تعد في حد ذاتها تحسناً عظيماً في مقابل عجزه الكامل السابق في إعطاء أية تعليمات مكانية.

وغالباً مايعجز الطفل العاجز عن التعلم عن تكوين الصور الذهنية، إنه غير قادر على تصور «الأعلى والأسفل» كما أنه غير قادر على تصور "b" و "d" عندما يحاول كتابتهما. إن عليه القيام بالكثير جداً من عملية النظر، واللمس، والكلام لكي يحاول استرجاع ما قد رآه. إن الصعوبة التي يواجهها الطفل العاجز عن التعلم في تصور المكان غالباً ما تجعله يتصرف كطفل أصغر من سنه بكثير، إنه يبدو كطفل مدرسة الحضانة الذي يفقد سترته ويجري في الأنحاء باحثاً عنها في كل مكان يظن أنه تواجد فيه. وفي مرحلة لاحقة من النمو يستطيع الطفل أن يجلس هادئاً ليتصور في ذهنه مكان تواجده إلى أن يقرر بشكل منطقي أين يحتمل أن يكون قد تركها. وما لم يستطع الطفل تصور المكان ذهنياً، فإنه لن يستطيع أن يخطط في كيفية استرجاعها.

ويستطيع معظم الأطفال عند بلوغهم سن المدرسة ارتداء ملابسهم بأنفسهم بسرعة في الصباح. إذا أرادوا ذلك. بل أن القليل منهم يرتب ملابسه بشكل متقن في الليلة السابقة على المدرسة. ولكن ذلك لا ينطبق على (بوي) فحتى قبل دخوله المدرسة وكتابة الحروف باتجاه عكسي وبشكل معكوس، كان (بوي) يعاني من مشكلة في ارتداء قميصه. واعتاد ادخال كلتا رجليه خلال واحدة من فتحتي رجلي البنطلون، ولبس فردة الحذاء الأيمن في القدم اليسرى أو العكس. إنه لم يكن قادراً على القيام بعملية تآزر لعضلاته. لقد كان يعرف

النتيجة التي يصبو إليها، لكنه لم يكن يعرف كيف ينظم نفسه للحصول على هذه النتيجة.

ولكي يتأتى للطفل تنظيم حركاته بشكل متقن، فإن عليه أن يدرك موضع جسده في المكان، كما يجب عليه أن يتمكن من تنسيق أجزاء عديدة من جسمه بشكل متزامن للقيام بعمل معين. إن الطفل العاجز عن التعلم ذو الاتجاه الضعيف قد يجد مثل هذا الأمر صعباً بشكل كبير. إذا حاولت تخطي العقبات في طريق صعب وعر فسوف تدرك أي نوع من التنظيم أو التخطيط يحتاج إليه هذا الطفل حتى يتمكن من التحرك في الجوار دون قلب الأشياء، والاصطدام بالأثاث أو السقوط على الأرض. إن ذلك يسمى التخطيط الحركي. وإذا حاولت كتابة اسمك بطريقة معكوسة، فسوف تكتشف نوع الصعوبة في التخطيط الحركي الذي يعاني منه الطفل العاجز عن التعلم عند كتابة اسمه بالطريقة العادية.

أن اخصائيي العلاج المهني، والذين يعملون عادة مع ضحايا السكتة الدماغية، والإصابة المخية، والشلل الدماغي، يقومون بتعليم مرضاهم كيفية ارتداء الملابس، وتناول الطعام، وكيفية إمساك القلم، إلا أنه في بعض الأحيان يعجز المريض الذي كان قادراً جسدياً على ارتداء ملابسه عن أداء هذا العمل، وقد وجد أخصائيو العلاج المهني بأن مثل هذا المريض كان يعاني من صورة جسد خاطئة، مع إحساس ضعيف جدا بمواضع يديه وقدميه بالإضافة إلى القليل جدا من التنظيم، أي أنه لم يكن قادراً على تنظيم وتخطيط أفعاله أو تنسيق عدة أمور بشكل متزامن.

لقد طور اخصائيو العلاج المهني برامج علاجية، وبدأوا بتطبيق مبادىء هذا النوع من العلاج على الأطفال العاجزين عن التعلم الذين يفتقرون إلى مهارة التنظيم ولا يستطيعون الحراك بطريقة منسقة. إن المعالج المهني يسعى إلى

تقريب صورة الجسد إلى الواقع من خلال إعطاء الطفل أنشطة متتابعة لتشجيع نمو الحركة، والتوازن، والإحساس باللمس. وتتضمن هذه الأنشطة الدحرجة، والتدليك والدفع، والجذب (الشد)، وأي نشاط يزود الطفل بوعى أكثر صحة بجسمه. إنها تساعد الطفل على تنمية وتطوير استجاباته الانعكاسية، وتوازنه، والميكانيزمات الطبيعية (الفطرية) الضرورية للتعامل مع الجاذبية الأرضية والتحرك في المكان. قد يكون من الضروري للمعالج أن يعلم المفاهيم الأكثر أهمية للمكان والاتجاه، فعلى سبيل المثال يمكن تكرار كلمة (فوق) للتعرف على الحركة للأعلى للجسم أثناء تحرك الطفل. إن ما تقوم به المعالجة المهنية تجاه الجسم عادة، يماثل تماما ما يتوجب على الآباء والمدرسين القيام به تجاه جميع مظاهر التعلم، فهي (أي المعالجة المهنية) تقوم بتحليل كل عمل إلى أصغر وحداته ثم يصنفها ضمن تسلسل مناسب للتعليم. إن ذلك يسمى تحليل العمل ويتطلب ذلك، التعرف على الخطوات التي يتضمنها العمل والتعرف على العناصر التي استوعبها الطفل حتى الآن.

أخرق، وبطيء، وغير فعال

إذا كان الطفل يعاني من عدم نضج في جهازه العصبي، فإن هناك احتمالاً قوياً أن يفتقر إلى أساس ثابت لتنظيم الاحساسات القادمة إليه من الدماغ، إذ إن جسده، والذي يفترض أن يوفر الأساس لجميع الأحكام المتعلقة بالمكان، ليس نقطة مرجعية ثابتة، وهو لا يقدم تغذية راجعة يعول عليها وبالتالي يحرم الطفل من فرصة التعرف على المكان، والاتجاهات واليمين واليسار.

وعندما لا يوفر الجسم للطفل تغذية راجعة سليمة، فإنه يستقبل معلومات خاطئة، وبذلك يفتقر إلى أساس يبدأ منه، ويفتقر إلى نقطة رجوع ثابتة، كما يفتقر إلى إطار مرجعي لإدراك الزمن ـ كإدراك هذا اليوم، ويوم غد، ويوم

أمس، فليس هناك وسيلة لتصور الماضي والمستقبل وتصور ماذا يعني إلى الأمام وإلى الخلف.

ضعف الوعي المكاني:

تقدير خاطىء، إفراط في العمل، تفريط في العمل، توازن ضعيف، تقدير ضعيف للوقت، سرعة مفرطة، بطء مفرط، لا ينظر، لا يستمع، عدم القدرة على تنسيق عدة أمور بشكل متزامن، إن ذلك كله يولد .. الخرق. إن الطفل الأخرق يستغرق وقتاً أطول ليتعلم تذكر ما قد رأى، أو سمع، أو عمل.. ويستغرق وقتاً أطول لاستيعاب المعلومات التي يتلقاها من حاستين أو أكثر.. ووقتاً أطول لاستخلاص النتائج عن سؤال أو لاستظهار ما قد أخبر به. إن قدرته على تحديد الزمان والمكان معطلة. إنه لا يمتلك التنظيم الداخلي الكافي لترتيب الأمور بسرعة. ولا غرابة في الأمر عندما ندرك كمية الطاقة الزائدة والعشوائية التي يصرفها الطفل بشكل عقيم. أن جهوده تستنزف طاقته وتحيله إلى شخص بطيء وغير فعال.

لقد كان (إيڤان) واقفاً تحت جرف عندما بدأت الصخور بالإنهيار وتوجب على والده أن ينطلق بأقصى سرعة لانتزاعه من المكان وإنقاذ حياته، وتوبيخه لعدم طاعته. لكن (إيڤان) لم يكن عاصياً أو عنيداً. أنه ببساطة لم يكن قادراً على تنظيم نفسه بالسرعة الكافية لمواجهة هذه الحالة الطارئة. وعندما لا يستجيب الطفل العاجز عن التعلم بسرعة، فإننا غالباً ما نوجه إليه اللوم صائحين: «ما هي مشكلتك؟» «ماذا جرى لك؟». وكم يتمنى هذا الطفل أن يكون قادراً على الإجابة عن ذلك السؤال. وعندما نطرح عليه هذا السؤال، فإننا نحيله إلى شخص أبطأ، إذ إنه يتحول إلى شخص شبه مشلول تحت الضغوط التي ولدها الالحاح والصياح. إن القابلية للتشتت الذهني وعدم التنظيم يسببان الخرق للطفل أضف إلى ذلك فقدانه في المكان، مع تآزر سيء وتقدير ضعيف للوقت،

فماذا تكون نتيجة ذلك؟ سيكون لدينا طفل لا يستطيع أن ينظر، أو يستمع، أو يتحرك في نفس الوقت. وفي الغالب يعجز عن التعلم من خلال ملاحظة الآخرين وهم يؤدون العمل. إنه لا يقدر على تناول الطعام والتحدث في نفس الوقت. وعندما يقرأ، فإنه لا يستطيع ترجمة الكلمات إلى أصوات ويفكر في معانيها في نفس الوقت. إنه يوقف جميع أنواع التعلم داخل الفصل بينما يحاول خلع بثرة. إنه لا يستطيع دمج عدة عمليات في وقت واحد. إن (روثي) تسقط دائماً حذائها العالي، أو كتبها أو واجباتها المنزلية أو قبعتها وهي تحملها إلى المدرسة. إنها لم تستطع أن تنظم نفسها لتحمل كل هذه الأشياء دفعة واحدة. لقد كانت خرقاء في تصفيف شعرها، في تنظيف أسنانها، أو عندما ترتدي الوشاح، كما أنها لم تكن قادرة على تنظيم نفسها لتقطع اللحم بالشوكة والسكين. والطفلة (هيلدا) تتعثر قدميها وكأن أشياء غريبة قد التصقت بها فعزلتها عن بقية جسمها. إن حماس (اليزابيث) لتكون معينة في المطبخ غالبا ما يؤدي بها إلى وضع مقادير أكثر أو أقل في الوعاء بالإضافة إلى تلقيها التعليقات الفظة من أخواتها على مائدة الطعام بعد ذلك. كانت (روبي) تتوق ـ أكثر من أي شيء آخر ـ لتعامل كشخص بالغ يتحمل المسئولية لقد رجت أمها السماح لها بمساعدتها في ارتداء ملابس أختها البالغة ثلاث سنوات، ولكن بشكل أو بآخر لم تستطيع أداء هذا العمل بشكل سليم، وكان ارتداؤها يأخذ وقتاً طويلا جداً بحيث كان الأمر يؤدي في النهاية عادة إلى صياح الطفلة.

وقد يتوق الطفل العاجز عن التعلم الأكبر سناً إلى مشاركة أطفال الحي ألعابهم بشكل ودي وأخرق ولكنه يجابه بالرفض، والهروب منه، أو يكون آخر من يقع عليه الاختيار لينضم إلى الفريق. إن خرقه يجعله عائقاً لأنه من المؤكد أنه سيفشل في التقاط الكرة، أو أنه سيسقطها، أو يكون بطيئاً جداً للوصول إلى القاعدة الأولى (في لعبة البسيبول)، أو أنه يفقد أثر أو مسار الاتجاه الذي كان يقصده.

لقد عادت عائلة (جيك) لتوها من بلاد ما وراء البحار إلى الولايات المتحدة. وكانوا لايزالون يقيمون في أحد الفنادق، إلا أن (جيك) والبالغ من العمر التاسعة والنصف كان قد التحق بإحدى المدارس الخاصة للعاجزين عن التعلم. وفي أحد أيام الجمع، وصلت والدته بسيارة أجرة بعد الدوام المدرسي لتوصيله إلى المنزل. وبينما كان (جيك) يخرج سعيداً من الباب الأمامي، لم ينظر إلى الاتجاه الذي يجري فيه، فتعثرت قدميه برصيف المشاة وسقط منبطحاً، وتدحرجت محتويات صندوق طعامه في قناة المياه بالشارع وأسفل سيارة الأجرة. وقد تم التقاط حاوية طعام غذاء (جيك) وترمسه، ونصف التفاحة المتبقية، وكذلك شطيرته التي لم يأكلها ووضعت في سيارة الأجرة. ثم جرى الحوار التالي بين الأم والابن:

«ماما، حاولي تخمين ما سأقوله لك لقد أصبح لدى صديق جديد»!.

«ذلك شيء رائع يا (جيك)، وما اسم هذا الصديق؟».

«انني لا أتذكر، ولكننا سنتقابل غدا».

«وأين ستتقابلان؟»

«في المدرسة».

«لكن غذا هو السبت يا (جيك)، هل تتذكر؟ ليس هناك دراسة؟»

«أوه.. حسنا، لا بأس. لقد طلبت إليه أن يأتي للاستحمام في حوض السباحة في الفندق. ولسوف يأتي».

«ومتى طلبت منه ذلك؟»

«آه.. لربما كان ذلك يوم أمس!».

«حسنا، إن علينا أن ننتظر ونرى ما إذا كان سيحضر أم لا، وهل أخبرته عن اسم الفندق الذي تقيم فيه؟».

«بالتأكيد، فندق هيلتون».

«جيك، نحن نقيم في فندق شيراتون».

وفي هذه الأثناء استدار سائق الأجرة وقال بلهجة ملؤها الثقـة «سيدتي، إن لديك مشكلة مع ذلك الطفل».

ولـربما كـان سائق سيـارة الأجرة مصيباً في كلامـه، لكن المشكلة الحقيقية كانت تتمثل في (جيك)، وليس في أمه.

لم يعـد هذا الـطفل يعـرف: أين . . ماذا . . أين . . أيهـا . . متى . . فهذه كلها أمور تلاشت من ذهنه. ونظراً لأنه يقف على أرض صلبة، وليس لـديه نقط بدء محددة في الزمان، فلابد لـه أن يتعثر، والنتيجـة هي أداء يتسم بحسن النية، إلا أنه أداء أخرق وغير فعال.

إن هـذا القصور في إدراك البيئـة من حولـه، يجلب معه القصـور في التآزر والتنـاسق. فالـطفل أخـرق في أسلوبه المضـطرب في تحريـك ذراعيـه ورجليـه، فهـويتخبط بالأثـاث وتتعثر قـدمه بـالسجاد. وهـو سمج تعـوزه اللباقـة غالبـا في علاقاتـه الاجتماعيـة مع الآخـرين، فهو يتحـدث كثيرا أو يتحـدث بصوت عـال جداً، ويستجيب باستجابات عفـوية غـير مناسبـة، أوأنه لا يستجيب في الـوقت الذي يتطلب فيه الموقف ذلك. ولكن لا يمكن تصنيف جميع الأطفـال العاجـزين عن التعلم بـأنهم يعانـون من الخرق جسمياً واجتماعيـا، فـالبعض منهم يبـدون متناسقين، وذوي كياسة مراعين لمشاعر الآخرين في المواقف الاجتماعية.

لقد كان (هنري) أخرقاً، فقد كان يخطىء تقـدير المكـان، ولديـه إحساس ضعيف بالوقت. ولقد كان مبتهجاً بقدوم ضيوف لوالديه لأنه كان يحب النـاس. وقد ساعد أمه في ترتيب طاولة الطعـام، وعلى الـرغم من اخطائـه، إلا أنهما كانـا يستمتعـان بهذه الأوقـات معا. وقـد رحب (هنري) بـالضيـوف وأصر في إحـدى المناسبات على تولي تقديم طلبات شراب الضيوف. كيف كان سينفذ ذلك بشكل جيدا . . لقد قال والده: «إن ذلك سوف يكون مفيداً لذاكرته ومعنوياته أيضاً». ولكن تبـين أن المهمة لم تكن جيـدة جداً لمعنـوياتـه. فلقد نسي طلبـات ضيـوفـه

واضطر إلى سؤال الضيوف الأربعة لتكرار طلباتهم مرات عديدة. وأخيراً، وبعد أن دخل مبتهجاً بالنصر حاملا المشروبات في صينية، لم يقدر المكان بشكل صحيح، فتعثرت قدماه وهوى كل شيء إلى الأرض متهشماً.

لا يستطيع الطفل العاجز عن التعلم أن يتذكر وجهته فهو غالبا ما يضل طريقه، وهو لا يفقد نفسه فحسب، بل ممتلكاته أيضا، ولا يرى الأشياء الموجودة أمامه وهو يقف خلف طاولته عادة في الوقت الذي يتطلب إليه أن يقف أمامها. ويضع الورقة أسفل الصندوق عندما يطلب إليه وضعها داخل الصندوق. أنه فاقد للاتجاه في المكان فعندما يطلب منه كتابة شيء ما في ذيل الصفحة فإنه مراراً ما يقوم بقلب الصفحة. إنه من الأمور المألوفة جداً أن يعجز الطفل العاجز عن التعلم عن كتابة اسمه في الجزء العلوي من الزاوية اليسرى للصفحة، ويقوم بدلا من ذلك بخلط الحروف مع بعضها في أي مكان يعني له أو يقوم بكتابة الحروف بشكل كبير بحيث لا تستوعبه الصفحة. وعندما يطلب منه وضع نقطة في منتصف الصفحة، فإنه يضعها على حافة الورقة، أو أي مكان آخر. وعندما يطلب إليه لمس ركبته اليسرى بواسطة ذراعه الأيمن، فإنه غالباً ما يخفي اضطرابه بعطسه أو نكته.

لقد أوقف (دين)، والبالغ من العمر تسع سنوات - المدرِّسة في الردهة وسألها، «أين حول الركن»، فأجابت المدرسة بحيرة «أي ركن؟ فأجاب (دين) بإصرار «وراء الركن». ولكن هناك عدة أركان يا (دين)، فأيها تعني؟.، «لا أعلم، أن مدرِّسة التربية البدنية طلبت إليّ جلب الكرة من وراء الركن».

«وأين كانت تقف مدرسة التربية الرياضية؟»، «لا أستطيع أن أتذكر». و«متى طلبت إليك ذلك؟»، «منذ مدة طويلة».

اختلال الزمان

لقد كان (دين) ذكياً جداً ولكنه كان يعاني من مشكلة حادة في التعامل مع الوقت والمكان، لقد كان يفتقر إلى نقطة مرجعية يحدد من خلالها وضعه. إن التعامل مع الزمان والمكان يتطلب الاختيار، والتذكر، والدمج، والتتابع. إنهما يستلزمان نظاماً، الأمر الذي يفتقده الطفل العاجز عن التعلم. إن ذلك يظهر لنا لماذا يجب على الآباء والمدرسين توفير أساس في مجال الزمان والمكان لمثل هذا الطفل.

ويحتاج بعض الأطفال إلى مساعدة في جوانب محددة فقط . والبعض يعدون رياضيين جيدين بامكانهم التعامل مع أجسامهم ضمن المجالات الواسعة ومع ذلك لا يقدرون على تنظيم المكان على الورق . في حين يتطلب آخرون تحديداً واضحا للموضع والزمان والمجال لكل شيء في حياتهم . إن الاماكن (المواضع) المحددة بشكل جيد ، أو الأماكن الصغيرة تعنى الأمان لمثل هذا الطفل . إنه لا يعلم المدى الذي سيمتد إليه جسمه أو الحيز الذي سوف يشغله. وهذا يفسر لنا لماذا تعتمد طمأنينة وأمن هذا الطفل على الجلوس على مقعد الطاولة نفسه في غرفة الطعام، والمكان نفسه في باص المدرسة، والمقعد نفسه في الفصل الدراسي.

والمكان شيء باستطاعة الطفل العاجز عن التعلم رؤيته ، انه قد يراه مشوها ، مفتقراً إلى الانسجام والتناسب ، ومنحرفا ، لكنه يستطيع أن يراه. إنه شيء ملموس . ولكن الوقت يراوغه تماما لكونه أكثر تجريداً ، إنه الشيء الذي يحدث بين نقطتين لايستطيع الطفل رؤيته . إنه لايستطيع الاحساس بالدقيقة .

إن الزمن بالنسبة للطفل الرضيع هو الشعور الجسدي المرتبط بحاجاته ، فهناك وقت يتناول فيه الحليب ، ووقت لتغيير (الحفاضة) . إنه وقت أو زمن شخصي ذاتي مركزي . إن حاجاته مرتبطة بالزمان وما يبدأ بصور ذاتية المركز وعيانيه يتجه بثبات نحو التجريد والعمومية . يستطيع الطفل ادراك الليل

والنهار ، ويستطيع ادراك فصول السنة ويميز الصيف عن الشتاء . ان احساس الطفل ذي العامين للزمن يتركز على الحاضر . ولكنه يكون بادئا في تعلم « انتظر » و « حالا » . وفي سن الثالثة ، يعرف عادة أمس . لكنه يكون أقدر بكثير من التحدث عن المستقبل . وفي تلك المرحلة يكون قادراً على معرفة عمره . انه يعرف انه يذهب للفراش للنوم « بعد العشاء وبعد استماعه للقصة » ، كما يستطيع التحدث عما يزمع القيام به غدا . وفي سن الرابعة يستطيع ادراك ما قد حدث خلال اليوم ، وماذا حدث صباح اليوم التالي ، وماذا حدث قبل وأثناء ، وبعد طعام الغذاء ، وكيف قضى الأمسية . وكيف تتابع العشاء ، الحمام ، القصة ووقت النوم . وبعد سن الخامسة ، يعرف أيام الأسبوع ، انه يعرف اسم اليوم الذي يعقب الأحد ، ويتصور عمره في عيد ميلاده التالي . انه يستخدم الأمس ، واليوم وغدا بسهولة ويسر . وعند بلوغه السابعة أو الثامنة يعرف الأشهر والفصول ، ويستطيع أن يعرف الوقت عادة . إن الطفل العاجز عن التعلم لايكون قادرا في العادة على معرفة أيام الأسبوع حتى في سن الرابعة عشرة . إن ادراكه للوقت يعادل ادراك طفل ما قبل المدرسة له .

وكما لا يدرك طفل الثانية ، طفل اللحظة الانية ، مفهوم الوقت الا ما يتعلق بالحاضر فكذلك يصبح الطفل العاجز عن التعلم عنيدا ، أو يصرخ ويصيح ويضرب بقدميه الأرض عندما لا يحصل على ما يريده حالا . ان مفهوم وقت طويل ، ووقت قصير ، ومدة أطول ، ومدة أقصر لا يعنى شيئاً بالنسبة له . ان مفاهيم مثل « قبل » ، و « بعد » ، و « ليس الآن » ، و « حالا » ، و « لاحقا » ، و « انتظر » ، كلها مفرغة من المعنى ، إن توبيخه من قبل الكبار لا يضيف للموقف شيئا الا التأكيد على انفصاله عن الآخرين ، وانه يؤدي الأمور بشكل خاطىء ، وانه انسان سيء . إن هذا الطفل بحاجة إلى الكبار لوضعه في حيز الزمان ، لتوفير نظام يستطيع من خلاله بناء أنشطته لتتوافق مع منهج الزمن الذي يتعامل معه الكبار ، إن تحديد المكان والزمان يمكن أن يكون قضية حياتية بالنسبة للطفل العاجز عن التعلم .

إن الزمن نظام. إذ إنه يتألف من وحدات متتابعة . ولأن الطفل العاجز عن التعلم يفتقر إلى النظام ، فإنه سيفشل في تذكر أيام الأسبوع (أو الفصول أو الأشهر) ، أو تذكر الحروف الأبجدية ، لحساب أو معرفة الوقت . إن العد هو أساس الوقت وهذه عملية مجردة لا نستطيع مشاهدتها فإذا كنت طفلا عيانيا فإنه يتوجب عليك مشاهدة الوقت حتى تدركه .

إن الطفل الصغير الذي يقول بأن جدته سوف تحضر بعد «نومة أخرى» هو طفل عياني ، ولكن طفل العاشرة يعد غريبا عندما يستخدم هذا التعبير . لا يستطيع الناس البدائيون وأطفال ما قبل المدرسة التعامل مع الفكرة المجردة للوقت أيضا . انهم ينظرون إليها كوقت للاستيقاظ ، ووقت لتناول الطعام ، ووقت للعمل أو اللعب ، ووقت للنوم . ان الفواصل الزمنية ، والفترات ، ومدى دوامها ، لاتحمل أية معنى لهؤلاء اللهم إلا اذا كانت مرتبطة بخبراتهم الحياتية . إن نظام الوقت المجرد والقائم على العد لا وجود له بالنسبة لهم . فإذا سأل (نورمان) البالغ من العمر أحد عشر عاما عن تاريخ حدوث القصة ، فإنه غالبا ما يجيب بانها حدثت « في النهار » بدلا من تقديم الجانب التاريخي أو حتى بيان « منذ مدة طويلة » . ويتساءل (ايسادور) البالغ من العمر عشرة أعوام ما إذا كانت أعياد الكريسماس يمكن أن تأتي في وقت أبكر اذا ذهب للمدرسة أبكر كل يوم . إن ذلك أمر غير معقول ، لكن (ايسادور) لم يكن يدرك فكرة الوقت أساسا .

وفي أول يوم لالتحاقه بمدرسة (لاب) أُخبر (باسل) والبالغ من العمر اثنى عشر عاما بان « الساعة قد بلغت الثانية ، وانه قد حان وقت الذهاب ، وان والدك سيكون هنا ليأخذك إلى المنزل » . ولكن (باسل) اعترض قائلا : « ان ذلك لايمكن أن يكون ، إن والدي يعمل في فرجينيا ، وان الرحلة تستغرق منه ساعة للوصول إلى هنا » . وقد شرحت له المدرّسة بإنه اذا بدأت الرحلة ساعة قبل موعد الوصول أي في الساعة الواحدة ، فان بامكان والده فعلا الوصول إلى

واشنطن في الثانية . ولكن (باسل) الذي كان عاجزا عن تصور الفاصل للساعة وربطه بالساعة من فرجينيا استمر في تكرار فكرته ان « والدى لايمكن أن يكون هنا في الثانية » ، إن الأمر يتطلب ساعة كاملة ، إلى أن فاجئه والده بالدخول عليه .

إن (باسل) يفتقر إلى مفهوم الزمن (الوقت) ، وحتى مفهوم « قبل » و « بعد » كما يعانى من سوء تآزر وضياع في المكان . ولم يكن كافيا للمدرس أن يقوم بمجرد علاج مشكلة غياب مفاهيم الزمن لدى (باسل) . لقد تطلب الأمر (اعداد) برنامج علاجي كامل للتدريب على التعرف على موضع الجسم في الفراغ (المكان) ، تمييز اليمين من اليسار ، العمل على تنمية التمييز البصري ، والسمعي ، والحركي ، واللمس ، بالاضافة إلى الذاكرة .

إن الفترات الزمنية تعمل على تنظيم حياتنا . إن الناس في الولايات المتحدة والدول الصناعية في الغرب يخضعون لعامل الوقت بشكل أكثر صرامة وتحديدا من الناس في آسيا . ففي أمريكا تسيرنا الساعة ، فالوقت ثمين ، وسريع ، وهو مراقب بدقة . فالوقت يعنى المال .

نحن نستثمر الوقت ، نوفر الوقت ، نستعير الوقت ، نضع ميزانية الوقت ، نحاسب الوقت ، نصرف الوقت ، نسرق الوقت ، نبدد الوقت ، نضيع الوقت ، نحدد الوقت ، نشارك الوقت ، نبذر الوقت . اننا نستعجل أطفالنا ليكبروا ونخبر الكبار في السن ليبقوا شبابا . اننا نستعجل التعلم ، اننا نتوق إلى الطرق المختصرة ، والحلول السريعة ، والأجوبة السهلة .

إن السرعة هي أسلوب حياة ، فلدينا السيارات السريعة ، الطائرات النفاثة ، خلاطة الكعك السريعة ، الاتصالات الالكترونية . وإذا لم تستطع أن تصل إلى المكان الذي تنشده هذا اليوم . فإن الغد قد يكون متأخرا جدا . وعلى الرغم من كل هذا الاهتمام بالسرعة وتوفير الوقت ، فإن الملل وكيفية قضاء وقت

الفراغ يشكلان في الوقت الحاضر مشاكل كبيرة على المستوى القومي . وهكذا الأمر بالنسبة للطفل العاجز عن التعلم الذي لا يستطيع تحمل (وطأة) الوقت ، ومع ذلك لا يستطيع الاستفادة من وقت الفراغ بشكل فعال . إن عملية النوم يضبطها الوقت ، ووجبات الطعام ينظمها الوقت ، إننا نوقت كل شيء .

تعلم تقدير الزمان والمكان

«أسرع!» ، كم مرة نكرر هذه الكلمة يوميا . ولكن الطفل العاجز عن التعلم لا يستطيع أن ينظم نفسه لكي يسرع ، إنه قد ينهار اذا حاول ذلك فمع حركاته العشوائية والمفرطة وكذلك عدم نضجه وافتقاره إلى التخطيط ، فإنه يستغرق وقتا أطول وجهدا أكثر لاداء الأعمال وبالتالي فهو أبطأ من الطفل العادى . إن قابليته للتشتت الذهني وعدم فعاليته يمنعانه من انجاز أي شيء في موعده المحدد . إن ادراكاته بطيئة وغالبا ما تكون خاطئة .

إن فشله في ادراك مفاهيم الزمن قد يخلق له مجموعة كبيرة من المشكلات في المدرسة . وأبرز هذه المشكلات احتمال أن يكون الطفل متأخرا بصفة مستمرة . فهو يعجز عن تنظيم سرعته . اذا لم يكن يمتلك حاسة الوقت السليمة ، وهو لا يستطيع أن يدفع نفسه لانهاء عمل ، أو انهاء كتابة ورقة ، أو انهاء اختبار في وقت معين . إن دراسة التاريخ تتعامل مع الوقت وتتابعه في الماضي . إن التعامل مع الماضي أصعب من التعامل مع الحاضر أو حتى مع المستقبل . إن طفل الخامسة يعرف السن الذي سيبلغه عيد ميلاده القادم ، ولكن ليس السن الذي بلغه في عيد ميلاده السابق . إن المشي للخلف أصعب من المشي للأمام ، فأنت لا تستطيع رؤية الوجهة التي تسير إليها ، وان عليك أن تتصور ما الذي يكمن خلفك . إن التعامل مع أي شيء بشكل معكوس أصعب من القيام به بشكل عادى . إن ذلك يتطلب تنظيما أكثر . إن صيغة الماضي أمر

صعب بالنسبة للكثير من الأطفال . وعملية الطرح أصعب من عملية الجمع . واعادة الأرقام بشكل معكوس يتطلب تركيزا أكثر . إن العبارات ثنائية النفى كما هو الحال مع « إنه ليس غير عادي ان . . » . غالبا ما تكون مربكة للطفل ، إذ إنها تتطلب تحويلا للصورة من النفى إلى الايجاب حتى يمكن ادراك معناها الصحيح . إن الأمر يستغرق سنوات قبل أن يتمكن الطفل العاجز عن التعلم من التكيف لأي من هذه الأمور . إنه لايستطيع أن يدرك الحرف الذي يسبق حرف ال«E» قبل الرجوع إلى حرف الـ«A» واستظهار الحروف تتابعا إلى الامام مرة أخرى. وحتى يكتشف الرقم الذي يسبق الرقم (٩) عليه العودة إلى البداية والعد من الرقم (١) . وحتى يتمكن من التفكير في الزمن ، ولفهم العله والمعلول ، فإنه يتوجب عليك إعادة بناء الوقت الماضي. إن الطفل لا يمكنه القيام بذلك عادة إلا عند بلوغه الثامنة ، حيث يكون في الصف الثالث عادة . إن الانتقال جيئة وذهابا من الماضي إلى الحاضر وإلى المستقبل يتطلب تنظيما ودرجة عالية من الذاكرة . ونظرا لأن العاجز عن التعلم مندفع ، ولديه قابلية للتشتت وضعف الذاكرة وسوء التنظيم ، فإنه يصبح تائها في هذه العملية . ونظرا لافتقاره إلى ادراك مفهوم الوقت ، فيما عدا ما قد حدث من قبل لحظات فإنه عندما يسأل « كيف كان يومك في المدرسة » ؟ فإنه قد يقيم ذلك بأنه كان « جيداً » ، أو « سيئا » فقط بناء على آخر نشاط زاوله لذلك اليوم .

انه لايستطيع التوقيت أثناء حديثه ، فهو لا يعرف متى يبدأ ، ومتى يتوقف . انه يعاني من صعوبة في ادراك الوقفات أثناء حديث الناس وفهم مضامين هذه التغيرات في مقام الصوت . انه يعاني من مشكلة رفع وخفض صوته . فايقاعه ليس مضبوطا . ومرارا ما يعجز عن الغناء في ايقاع محدد . وغالبا ما يفشل في خلق السجع . انه يسيء تقدير الوقت ويتخلف عن اقران صفه ، وبالتالي فهو متأخر عن دوره . إن تقديره للوقت معطل فيما يتعلق بالتنظيم والتخطيط لواجباته المدرسية . إنه لا يستطيع انهاء المشاريع ، ولا

يستطيع تقدير الوقت المطلوب لانهاء الواجبات المنزلية ، ولا مقدار الوقت الـذي يتعين عليه تحديده لكل سؤال في الامتحان ، ولا يستطيع أن يعـد نفسه لاعـداد بحثه الفصلي ، وليس بامكانـه العمل في ثـلاثة مـوضوعـات مختلفة خـلال أمسية واحدة ، حتى وإن كانت هذه الموضوعات قصيرة جدا .

لا يتكـون الاحساس الحقيقي بـالذات لـدى الفرد إلا إذا تمكن من إدراك نفسـه ككيان مستقـل تمامـا عن بيئته ، وككيـان مختلف ومتميز ولكنـه مرتبط بهـا بشكل أساسي .

وتحت ظل هذه الـظروف ، يصبح الفـرد عاجـزا عن التعامـل مع المكـان والـزمان . ويبـدأ الطفـل غير النـاضج من تلك النقـطة ويبـدأ في السيـطرة عـلى الحـاضر والماضي ، والتخـطيط للمستقبل كـذات متميزة ومستقلة تؤدى وظيفتهـا بشكل تام .

ويعتقد الطفل الصغير جدا بأن الشخص الكبير حجما لابد وأن يكون أكبر سنا من آخر أصغـر جسما لأنـه لا يستطيـع ادراك الزمن أو أن يفهم العمـر . إنه لايعرف ما إذا كانت أمه أو جدته قد ولدت أولا ولا يستطيع تصور انهما يكبران ، فهو يتوقع أن يلحق ويتجاوز أخاه الأكبر ووالديه وجديه .

يستـطيع الأطفال طبيعيو النمـو تقديـر المكان والـزمـان بشكـل سليم مـع بلوغهم سن السابعة أو الثـامنة ، وهـذه القدرة أكـثر من غيرهـا ، هي التي توفـر الأساس الثابت والذي يبنى عليه التعلم الرسمى في المدرسة . إن بعض الأنظمة المدرسية ، كما هو الحال في سويسرا ، تكرس السنتين الأوليين من المدرسة لتقديم أنشطة مكثفة لتنمية الاستعدادات كما هو الحال مع الفنون والصناعات اليدوية ، وتؤجـل التعليم النظامي للقـراءة والكتـابـة والحسـاب إلى أن يبلغ الأطفـال سن السابعة على الأقل . وطالما كان طفل سن المـدرسة العـاجز عن التعلم يعـانى من تأخر في نموه ، فإنه يظل في مرحلة طفل ما قبل المـدرسة الـذي لم يتمكن بعد من

إدراك موضع جسده وكيفية استخدامه ، والذي لايكون مستعدا بعد للاضطلاع بمسئوليات أو واجبات التعليم النظامي . . انه يتلمس طريقه خلال الزمان والمكان . انه يصبح تائها عندما يفتقر إلى اثنين من أهم أنظمة الدعم في الحياة اليومية ، ومع الضياع في المكان والخروج من نمط الحياة من حوله ، فإن الطفل العاجز عن التعلم يتعثر مرارا في مسار تقدمه ، ومع ذلك ، ففي الغالب يصل إلى مسعاه ، وفي الوقت المحدد .

ان تضمينات تعليم الطفل العاجز عن التعلم كيفية التعامل والتحكم في الزمان والمكان تعنى اعطاءه المزيد من الخبرة في مجال النمو الحركي، واعطاءه دروسا أكثر في الرقص والرياضة والأنشطة الحركية ـ الادراكية في الفصل الدراسي لتجعله واعيا لبدنه وكذلك تعليمه كيفية استخدامه بصورة أكثر تنظيما . وبالتالي يصبح جسده وسيلة قياس وتقدير يمكن أن يعول عليها بشكل أكبر والتي من خلالها يمكن الحصول على تغذية راجعة سليمة عن المكان الذي يتحرك خلاله .
إن تنظيم الجسد يساعد الطفل على إعداد نفسه للبدء بادراك الاتساق المنظم لمجتمعنا في الزمان والمكان . إن الأسس الضرورية لهذا الادارك هي الأسس الضرورية نفسها لاتقان القراءة والكتابة والحساب .

* * *

الفصل السادس
تعلم القراءة والكتابة والحساب

كان (هنري) على درجة من الذكاء تمكنه من تخمين كلمة من خلال جميع أنواع العلامات كالصور ، أو اسم الكتاب ، أو سياق كلام مدرسته ولكن ما أن يبدأ درس القراءة ويواجه (هنري) كلمات بسيطة على وجه الصفحة ، حتى ينتابه ألم غريب في مثانته يدفعه إلى الهرولة إلى الحمام متعثرا .

قالت (كاتي) « أنا لا أرغب في القراءة أنك لا تستطيع أن تحملني على ذلك » أما (اندى) فقد كان ولدا طيبا ، وكان هادئا ومهذبا داخل الصف . وكان يقضي معظم وقته مستغرقا في أحلام اليقظة . وكان ماهرا بارعا في المجال الرياضي ، ومثار أعجاب الأطفال الآخرين . ولكنه لم يكن قادرا على الكلام بشكل جيد . لقد كان أمرا محرجا له أن يذكر بأن مدرسته سمحت له بالقراءة الصامتة بدلا من القراءة الجهرية وبأنها لم تدرك حقيقة كونه عاجزا عن القراءة أساسا .

أما الطفل (تدى) فإنه يفقد كل شيء . إنه يفقد قلمه ، ويفقد واجباته المنزلية إنه يفقد نفسه أثناء تنقله من صف إلى آخر ـ إنه يفقد الاهتمام في منتصف العمل بالمشروع . كما ينسى الكلمات التي كان يقرؤها بشكل ممتاز في اليوم السابق .

وفيما يلي بعض الملاحظات التي أرسلتها مدرسات هؤلاء الأطفال الأربعة إلى ذويهم :

« إن (هنرى) لا يأخذ من الوقت ما يكفى ليكون يقظا أو مرتبا . إن حصيلته اللغوية الكبيرة مؤشر على درجة ذكاء عالية . إنه لا يستقر في مكانه مدة كافية حتى يتمكن من اتقان القراءة مع أن بامكانه عمل ذلك اذا بذل جهدا أكبر . إنه بحاجة إلى أن يدفع للعمل بشكل أكبر » .

«لربما كان السبب في اتجاه (كاتي) السلبي في التعاون في مجال اداب اللغة يكمن في ظروفها المنزلية» .

«لقد تكيف (اندى) مع مجموعته بشكل جيد ، ويعد بطيء النضج من الناحية الأكاديمية ، ولكن خجله داخل الصف أكثر مما يمكن تعويضه بقدراته الفائقة في صالة الجمباز وساحة اللعب ، حيث يتولى المسئولية والقيادة . انه من دواعي الغبطة أن يكون (اندى) ضمن تلاميذ صفي» .

«(تيدي) يتواجد في كل مكان . ويبدو أنه يتعمد تعقيد الأمور لنفسه انه تلميذ لا مبال . ان كتابته غير مرتبة وغير مقروءة وهو لا يقوم بأداء واجبه إلا تحت تأثير التهديد بالعقاب . إننا لم نستطع ايجاد وسيلة أخرى لجعل (تيدى) متعاوناً» .

لقد علمت مدرسة (هنرى) بأنه كان ذكيا ، وقد أقنعتها بذلك الحصيلة اللغوية الكبيرة واهتماماته الحيوية . وأدركت بأن (هنرى) كان اخرقا وقلقا ، ولكنها كانت على ثقة بأنه اذا كان بالامكان حمله على التركيز ، فإنه سوف يتمكن من القراءة بشكل جيد كأى طفل آخر في فصلها وكل ما كان يحتاج إليه هو أن يحاول العمل بجد أكبر . ولم تجد المدرسّة أية حاجة إلى اجراء اختبار خاص أو تدريس خصوصي .

أما (كاتي) فان اتجاهاتها كانت تغيظ مدرستها . وقد شعرت المدرسة التي نفذ صبرها ، بأنه لابد وأن والديها هما اللذان غرسا هذه الدرجة من العناد في ابنتهما . ولكن المدرسة لم تدرك بأن الطفل العاجز عن التعلم غالبا مايقول : « سوف لا أفعل أو لا أرغب في العمل » بدلا من الاعتراف بالحقيقة : « انني لا أستطيع القيام بهذا العمل » .

لقد اعتقدت مدرِّسة (اندى) بأنه ليس هناك ما يدعو للقلق . إن حقيقة قدرة (اندى) على تولي المسئولية بل وحتى القيادة في مجال تفوقه دفعها إلى الاعتقاد بأنه كان على مايرام بشكل أساسي ، أو أن الوقت سوف يكون كفيلا بحل مشكلة القراءة لديه . ولم يدر بخلدها القيام باجراء اختبار خاص له أو أنه قد يحتاج إلى تدريس خاص أو أي نوع من المساعدة الخاصة .

أما مدرِّسة (تيدى) فانها لم تستطع أن تقتنع بأنه (أى تيدى) لم يكن متعمدا في خلق الفوضى وبعض الأحداث التي تقع له . وكانت تعتقد بأن الحل يكمن في تعليم (اندى) المزيد من الانضباط . . فقد وجدت أنه يبدأ العمل في بعض الأحيان عندما يكون تحت تهديد العقاب ، فتبنت هذا الأسلوب بشكل متزايد .

وعندما كان هنري طفلا في مرحلة ما قبل المدرسة قام ببعثرة مكعباته ودلق العصير في الوقت الذي كان يتحدث بأسلوب الكبار عن الأجسام الغريبة الطائرة . وكانت تنتاب (كاتي) نوبات الغضب في كل مره يطلب إليها القيام بعمل غنائي أو تمثيلي لصفها في مدرسة الحضانة . وكان (اندى) يجلس هادئا في الروضة لكن غير منتبه للقصص التي كانت تقرأ بصوت عال فقد كان التعامل مع الكلمات صعبا عليه كصعوبة (تيدى) في التعامل مع الحساب ، أو الأزرار أو كتب التلوين .

ولم يشخص أى من هؤلاء الأطفال بأنهم يعانون من عجز من التعلم إذ إن

الكثير من أطفال ما قبل المدرسة يعانون من نفس هذه المشكلات وسرعان ما يجتازها بأمان ولا يستحوذ الخوف على الناس إلا بعد أن يبدأ هؤلاء بالفشل في المدرسة . إن طفلا ذا مواهب بارزة كتلك التي يمتلكها(اندي) ، يمكنه الاستمرار في العمل عندما يتوفر حوله جو من الحماس . إن الطفل الذي يستطيع أن يجلس مستقرا ، ويستطيع أن يتبع التعليمات ، ويتكلم بشكل ملائم ، ويحظى بذاكرة جيدة هو أيضا بمقدوره تجنب الاخفاق . ولكن سيواجه ان عاجلا أو آجلا ، بالفشل في تعلم القراءة وفي العادة التهجئة والفشل في المدرسة والتي تركز على التهجئة والشعور بالفشل في الحياة .

ما هي بعض الخصائص المدرسية العامة للطفل العاجز عن التعلم؟

١ ــ غريب الأطوار، متقلب، لا يمكن التنبؤ بسلوكه، يبدو كسولاً موفقا في أيام وفاشلاً في أخرى، ينسى ما تعلمه بالأمس ولكن قد يتذكره دون إعادة تعليمه بعد يومين.

٢ ــ مدى تذكر ضعيف، تركيز قصير الأمد.

٣ ــ يعمل ببطء شديد، لا ينهي العمل في الوقت المحدد له أبداً أو يعمل في إهمال ودون اتقان فينهي العمل في نصف المدة المقررة له. يشعر بالحاجة في الإسراع.

٤ ــ ضعيف التنظيم، طاولته تتسم بالفوضى وعدم الترتيب. يفقد معطفه أو وجبة غذائه دائماً.

٥ ــ يصل الفصل متأخراً. ويتلكأ في الخروج بعد نهاية الدروس.

٦ ــ يفقد واجباته المدرسية، أو يقدمها متأخراً بعد أن ينجزها بشكل غير متقن. لا يفهم واجباته أو ينساها.

٧ ــ يفتقر إلى مهارات الدراسة. لا يعلم كيف ينظم عمله، وكيف يخطط لانجاز الأعمال في موعدها المحدد، ولا يعرف كيف ينظم وقته.

٨ ــ تحمله للإحباط ضعيف، يستسلم بسهولة أو ينفجر.

٩ ــ يصبح غير قادر على الحركة عندما يقوم بعمل بناء على طلب الآخرين، ولكن عندما يتطوع بالمعلومات فانه يستطيع ذكر ما يعرفه، ولكن عند الاستجابة للأسئلة، فإنه يبدو بليداً جاهلاً.

١٠ ــ لا يستطيع تنظيم أوقات فراغه. يستغرق في أحلام اليقظة، يتصرف بحماقة أو يعيد النشاط نفسه بشكل متكرر عندما يمنح حرية اختيار العمل.

وتتركز الصعوبات المدرسية للطفل العاجز عن التعلم في التنظيم والفرز والتمييز، والتذكر والتكامل. أن التعلم يعني القيام بأكثر من عمل في وقت واحد. إنه يعني القيام بعدة ارتباطات واستيعابها كلها دفعة واحدة. وإذا كانت الأصوات والرموز مرتبطة بعضها ببعض في الترتيب السليم فمن الواجب إدراكها بشكل صحيح منذ البداية.

إن الإدراك يعني القدرة على قراءة البيئة. إنه يعني القدرة على فهم البيئة من خلال تدفق الرسائل القادمة إلى الدماغ من العينين، والأدنين، والأنف، والفم، واليدين، والجلد والجسم برمته. إنه الصورة التي يكونها الدماغ عن العالم الخارجي وكذلك العلاقة المنظمة التي تربط كل حاسة أخرى.

إن الإدراك هو الأساس الذي تبنى عليه جميع عمليات التعلم

الاستعداد المدرسي

إن الرضيع الذي لم يتجاوز العام من عمره يمسك الكعكة أمامه، يبتسم بابتهاج، وينظر إلى المتعة المجلبة للرضى التام. إن الكعكة تبدو مستديرة ويمكن الاحساس باستدارتها (باللمس)، فهي فعلا مستديرة. إن هذا الطفل سيشعر بشكل شمولي قطعة الكعكة بكامل جسمه. إنه يشرع في مصها، وشمها وتلطيخ

المكان بها، وإسقاطها ولربما جلس عليها. لقد رأى الكعكة بكاملها وما تبقى الآن هو جزء من هذه الكعكة، كسره منها. فهل لايزال الطفل يفهم أن تلك الكسرة هي الكعكة؟ إذا قدمت للطفل كعكة ذات شكل مربع فإنه قد لا يدرك أنها كعكة إلى أن يتذوقها، ويشمها، ويتذكر، ويميز خاصيتها الأساسية وهي الطعم اللذيذ. وعندما ينمو هذا الطفل ويصيح «أريد كعكاً!» فإنه يحتفظ بطعمها وملمسها وشكلها في ذاكرته. إنه يخلق صورة ذهنية أي صورة بصرية، للشيء. ان تلك هي ذاكرته البصرية وهي تحفظ في دماغه وتكون جاهزة لاستدعائها لاستخدامها في المستقبل. أنه يتعلم بالتجربة ما الذي يجعل الأشياء متماثلة، متشابهة أو مختلفة. أن هذه القدرة على التمييز تتحول في فترة لاحقة إلى رؤية الاختلاف بين الكلمات مثل want, went, won't (وهذا هو التمييز البصري) وهذه القدرة على التمييز يجب أن تشمل الأصوات التي يسمعها كإدراك الاختلاف بين Very, Berry أو بين Drink, Think (وهذا هو التمييز السمعي).

تتلقى ذاكرة الطفل التدريب أثناء سنوات ما قبل المدرسة من خلال تذكره ما شاهده وما قام به وأسماء جميع الأشياء، أنه يحفظ الأسماء من كل نوع، وهذه العملية وإن لم يكن مدركاً لها هي تدريب الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية، والتي تشكل أساس الاستعداد للقراءة. ولا يكفي الطفل تذكر الحروف المفردة بأسمائها وأصواتها بل عليه تذكر الشكل الكلي للحروف.

man   boy   pool   help

إن الاستماع في السنوات الأولى من حياة الإنسان هو الطريقة الأولى لربط المعاني بالكلمات إذ يستطيع الطفل الرضيع التوقف عن أداء شيء معين عندما يقال له «كلا» عندما يكون في الشهر العاشر من عمره. كما أنه يستجيب لطلب «أعطني ذلك» في الشهر الخامس عشر. وبعد ذلك مباشرة يكون قادراً على

الإشارة إلى أنفه وعينه وشعره. ولكن دماغه لا يكون مستعداً بعد للبدء بالكلام إلا عند اقترابه من سن الثانية.

وتمثل اللغة بعد سن الثالثة، من أهم الأدوات التي يمتلكها الطفل، فإذا لم يكن الطفل قادراً على استخدام اللغة على نحو صحيح، فإنه سيستمر في التخاطب من خلال الإشارة، والإيماءة، ولغة الجسد، وعندما تنمو اللغة بشكل طبيعي، فإنه يستخدمها لاكتشاف المزيد عن العالم الذي يعيش فيه، ولتنمية المفاهيم والأفكار عنه فهو يستخدم اللغة للتعبير عن مشاعره وأفكاره ويستخدمها ليتجاوز العالم الحاضر للأشياء التي يستطيع رؤيتها ويلمسها لكي يتحدث عن أشياء غير مرئية في مكان آخر من هذا العالم أو في زمن آخر. وفي النهاية يستخدم اللغة للتفكير ومناقشة الأفكار.

ولكن حتى يتمكن الطفل من استخدام هذه الأداة اللغوية المدهشة بشكل مناسب فإن جهازه العصبي يجب أن يكون سليماً وقادراً على استقبال اللغة: أن يستمع ويسمع، أن يفهم ما يسمعه ويحتفظ به في ذاكرته جاهزاً للاستدعاء والاستخدام في المستقبل (وهو نفس نظام الفرز، والتمييز والتكامل)، والتذكر الذي يطبق على كل أسلوب من أساليب الإدراك كما يجب على الطفل أن يكون قادراً على التعبير اللغوي من خلال استدعاء الكلمة المناسبة من الذاكرة وذكرها بالشكل الصحيح، ولكن هذه المهارة تعتمد بشكل جزئي على سماع الكلمة بشكل صحيح أساساً، فما الكلام إلا انعكاس لما يسمعه. فالطفل الصغير يقول Aminal بدلا من Animal أو يقول Pisghetti بدلا من Spaghetti لأنه يسمعها على هذا النحو ورغم أن ذلك مسل عندما نسمعه من طفل الثالثة إلا أنه علامة على سوء إدراك سمعي وصعوبات في التتابع لدى طفل السابعة.

إن الاستماع الجيد مطلوب من الطفل عند دخوله المدرسة. فعند ذلك الوقت يكون قد قضى ست سنوات يستمع إلى الأوامر والنواهي وإلى التلفزيون، والتسجيلات، والأغاني، وإلى الألعاب ذات الأجراس والصفارات والصرير،

وإلى القصص وألعاب العد، وإلى الناس يتحدثون من حوله (حديثاً سعيداً حديثاً عالياً حديثا غاضبا، وحديثا رقيقاً)، وفي سياق النمو العادي يكون لدى الطفل في هذه المرحلة الاستعداد ليجلس هادئاً مستقرا ويستمع بانتباه ويتبع التعليمات.

وفي مرحلة الروضة يتم تعليم الطفل الكثير من المهارات التي صممت لإعداده.أنه يتعلم كيف يستمع وينظر. أنه يتعلم العد على الرغم من أنه قد لا يتمكن من تذكر رقم تلفون حتى يبلغ السابعة، وقد لا يدرك أن أربعة أكبر من اثنين مع أنه يرى بأن اثنين هنا واثنين هناك يساويان أربعة عندما يدمجان ضمن مجموعة واحدة. إذا قامت مدرسته بالضرب على الطبل ثلاث مرات، فانه يتعلم أن يستجيب بالمثل. أنه يتعلم التحدث بشكل واضح. فإذا كان لازال يقول Aminal فإنه يتعلم الآن قول كلمة Animal وكأنها كلمة جديدة، ويودعها في موضع جديد في ذاكرته والأمر الأكثر أهمية هو أنه يتعلم اتباع التعليمات. وهذه القدرة تتطلب من الطفل ما يلي:

١ ــ أن يكون قادراً على التزام الصمت وقادراً على الانتباه.
٢ ــ أن يسمع جميع التعليمات لكي يدرك النقاط الأساسية ويعرف ما يفترض أن يقوم به. وهذا يتضمن أيضاً معرفة تسلسل التعليمات، وإدراك التفصيلات بنظامها الصحيح.
٣ ــ أن يتذكر ما قد سمعه، والفكرة الرئيسة فيه وكذلك يتذكر أجزاءها بتعاقبها السليم.
٤ ــ أن يترجم ذلك كله بشكل يتناسب معه، وأن ينظم نفسه تبعاً لذلك ويحول هذه التعليمات إلى عمل أثناء تنفيذها.

والطفل الذي ينمو جهازه العصبي بمعدل غير منتظم قد يواجه أولى مشكلاته في مجال الأصوات إذ يجد نفسه أمام سيل من الضوضاء فيعيرها جميعها انتباهاً متساوياً، فيكون بطيئاً في تمييز الأصوات الهامة من غير الهامة وقد لا

يستطيع الكلام إلا بعد سن الثانية والنصف أو الثالثة وفي تلك المرحلة قد يستخدم عدداً محدوداً من الكلمات التي تفتقر إلى الترابط فيما بينها وعندما يدخل الحضانة والروضة فإنه قد لا يكون قادراً على إعادة ثلاث (تصفيقات) متتابعة من مدرّسته. إنه قد لا يفهم ما تقول له مدرسته لأنه كان مشتت الانتباه بسبب الذبابة التي طارت أمام وجهه. أو إنه سمع الجزء الأول من الكلام بشكل جيد ولكنه بدأ بالتفكير في ذلك بدلا من الاستماع للجزء التالي منه، أو إنه قد سمع كل الكلام لكنه نسيه مباشرة، أو إنه قد اختلطت عليه بعض الأصوات أو لم يفهم الكلمات، أو إنه لم يكن قادراً على تنظيم نفسه حتى يقوم بما طلب إليه، إن هذا الطفل قد يسمى متصلباً، أو عنيداً، أو إنه غير متعاون لأنه لا يتبع التعليمات.

صعوبات اللغـــة

قد لا يكون الطفل قادراً على تنظيم حديثه بحيث يتضمن وبشكل واضح البداية والوسط والنهاية. إن ذهن الطفل العاجز عن التعلم غالباً ما يقفز عبر العديد من الأفكار قبل أن ينطق بالكلمات. وهذه المعاناة شبيهة بتلك التي يعانيها طفل لا يستطيع تنظيم جسمه للتحرك في الوقت المناسب لكي يستجيب بالشكل الملائم. إنه قد يتحدث ببطء، متلمساً الكلمات المناسبة ويجعل من نفسه هدفاً للكثير من السخرية والتقليد من الآخرين. إن كلامه غير الناضج، قد يظهره بمظهر الجاهل. فالطفل (سيدني) مثلا والبالغ من العمر عشر سنوات، والذي ينحدر من أسرة مثقفة قال: "He got dead" «لقد أميت» في الوقت الذي كان يحاول أن يقول «لقد قتل» "He was Killed" كما أنه لا يحسن استخدام الماضي، فيقول "Buyed it" أو صيغة الجمع فيقول "My footses are wet" أو صيغة الأفضلية فيقول: "My notebook is gooder than his" وغالباً ما يكون الطفل العاجز عن التعلم غير قادر عن الإفصاح عن رغباته بشكل واضح لأن صياغته

للكلمات صياغة خرقاء، فالطفل (آن) مثلا، قامت بجذب مدرستها بقوة قائلة: «تعالى بسرعة، إنه يريدك، إنها تؤلمه!» في الوقت الذي حاولت المدرسة باهتياج معرفة من الذي أصيب، وفي أي مكان، وماذا حدث. غالباً ما لا يفهم الناس ما يقوله الطفل العاجز عن التعلم إذ إنه يبدأ بذكر قصة من منتصفها، وطرح فكرة في نهايتها أو من موقع غير واضح. وهو لا يبدو قادراً على استعادة الأحداث التي وقعت بتتابعها حتى تصبح ذات معنى للمستمع.

إن الطفل غير الناضج الذي تحيط به المشتتات والمضطرب في لغته محدود القدرة في السيطرة على بيئته من خلال الكلمات. إنه لا يستطيع تقديم طلبات معقولة أو أن يشرح مشاكله، وبالتالي فإنه يلجأ إلى استخدام يديه مثل طفل الثانية. ولربما كان الأطفال الأكبر سناً والذين يستشعرون الغربة في عالم الكلمات يلجأون إلى نفس الطريقة ولربما كان فرط النشاط والاندفاعية للطفل العاجز عن التعلم والمفتقر للغة بمثابة بدائل أو تعويض عن لغته المحدودة أو التي يحاول بواسطتها أن يحظى بدرجة من السيطرة على مجريات الأمور. ولربما كان النقيض صحيحاً، فعدم نضجه يدفعه للبقاء في العالم الآني المحسوس لطفل الثانية أو تكون النتيجة الحتمية ظهور السلوك غير الناضج. إن الأمر شبيه بالأحجية «ما الذي ظهر أولا الفرخة أم البيضة؟ فهل عدم النضج يمنع الطفل من اكتساب اللغة التي تسمح له بتجاوز الزمان والمكان الحاليين؟ وعلى أية حال ومهما كان السبب، فالطفل الذي يعاني من مشكلات في اللغة يواجه مشكلات متزايدة في المدرسة وهو ينمو، ومشاكل اجتماعية متزايدة في الغالب أيضا.

إن اللغة هي التي تميز الجنس البشري عن بقية الكائنات الأخرى فالإنسان يذكر الكلمات ويستمع لها. إن الكلام يجعل الجنس البشري إنساناً، وهو يتناول المعاني، ويسأل الأسئلة ويصدر الأوامر، ويطلق الشكاوى، ويحكي القصص والروايات. وقبل ثلاثة ملايين سنة، استطاع أجدادنا الذين أحدودبت ظهورهم في الكهوف أن يتعاملوا بالإشارة، والإيماءة و(الصياح) إلى أن استشعروا الحاجة

للإشارة إلى شيء غير مرئي حدث بالماضي، أو شيء يتعلق بالمستقبل ومن ثم ظهرت الحاجة للرمز والكلمة المنطوقة. إن ساكن الكهوف لم يلجأ إلى الحصى والخدوش على الأرض لاختيارها رموزاً تمثل له أشياء معنية. لقد اختار الأصوات لذلك إذ إن حاسة السمع كانت أكثرحواسه تطوراً. فقد كانت هذه الحاسة هي وسيلة للبقاء ووسيلة في البحث والكشف. لقد اعتمد على (اذنيه) في تحسس أولى علامات الخطر. والتقاط الأصوات من جميع المصادر، وفي الظلام، ومن خلال الجدران. وكان بإمكانه كشف الأصوات من مصادرها البعيدة ومن خلال ملامسة أذنيه للأرض. لقد كانت أذناه يقظتين دائما حتى أثناء نومه. وكان يهب من نومه مستيقظاً لأي إشارة خطر، كما يفعل الآباء والأمهات في أيامنا هذه عندما يهبون مستيقظين من النوم مع أول صيحة من صيحات الطفل، أو مع وقع أطراف أصابع قدم المراهق العائد متأخراً ليلا.

لقد طور رجال ونساء الكهوف الكلام عندما أرادوا إرسال الرسائل أو وضع الخطط. ويحتمل بأن الأمر بدأ بتسمية الأشياء المحسوسة (الجمادات) وانتقل بعد ذلك إلى الأمور المجردة. لقد تطورت اللغات بقواعد ومفردات مختلفة وأصبحت اللغة وسيلة اتصال ثقافية لقد قامت الكلمات بنقل المعرفة والذكاء والتربية لأكثر من مليوني عام، كان الاستماع الطريقة الأساسية للتعلم وكانت اللغة الوسيلة الأساسيسة للتواصل.

يدرس الأطفال فنون اللغة منذ اللحظة التي يبدأون فيها الصف الأول الابتدائي ولكن هناك أدلة كثيرة تشير إلى أن هناك بعض الأطفال في أي مجتمع مدرسي غير مستعدين لدراسة فنون اللغة العادية. وفيما يلي بعض مشكلات اللغة النمطية والتي تعيق التقدم الأكاديمي للأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم:

١ ـ الطفل غير قادر على صياغة أي شيء بطريقة منظمة ورصينة، وينزع لأن يكون مشوش الذهن، إذ يبدأ بعرض فكرة من منتصفها، ولا يستطيع

تنظيم الكلمات في صيغة الاستفهام بشكل مناسب.

٢ ـ تتسم كلماته بالفجاجة وعدم النضج، ويفتقر تعبيره إلى القواعد السليمة.

٣ ـ يعاني من مشكلة متابعة التعليمات، وبخاصة التعليمات المتتابعة الطويلة.

٤ ـ لا يجد متعة عندما يقرأ له، لكنه يستمتع بالنظر إلى الصور في الكتاب.

٥ ـ يصبح مشتت الذهن في الصف عندما تقدم التعليمات بصورة شفهية. يتعلم من خلال الملاحظة، وليس الاستماع.

٦ ـ حرفي جدا تفوته الاستدلالات والأشياء المتوارية، وحدة الذهن وروح الفكاهة والفروق الدقيقة بين الكلمات أو معاني الأشياء والقدرة على استخدام التعليمات.

٧ ـ احساسه بالفكاهة ضعيف، فهو لا يفهم الدعابة، والتلاعب بالألفاظ (التورية)، أو السخرية والتهكم.

٨ ـ يعاني من صعوبة في فهم الكلمات المجردة. ويعرف الكلمات من خلال وظائفها أو خصائصها العيانية المحسوسة.

٩ ـ لا يستطيع التعامل مع الكلمات متعددة المعاني، فهو جامد جدا.

١٠ ـ لا يستطيع رواية قصة بتتابع أو أن يلخصها ولكنه يستطيع فقط إعادة سرد حقائق منعزلة عن تجربة بتفاصيلها الدقيقة.

١١ ـ ينسى أسماء الأشياء التي يعرفها ويضطر إلى وصفها (مشكلة إيجاد الكلمات المناسبة) ولكنه عندما يتحرر من الضغوط يستطيع تذكر الكلمات التي كان يحاول ذكرها.

إن الاضطراب الذي يتخلل ما يسمعه الطفل العاجز عن التعلم ينعكس في كلامه واستخدامه للكلمات أنه في الغالب يمثل (السيد مالابروب)* فهو

(*) السيد/ مالابروب: شخصية في مسرحية سيردان (المنافسون) والتي ترتكب أخطاء سخيفة ومضحكة عند استخدامها للكلمات (المترجم).

يعكس الكلمات دون أن يـدرك ذلك وقـد يستخدم كلمات متشـابهـة في الصـوت لتلك التي كان يقصدها. فالطفل (مـورتون) عـلى سبيل المثـال والبالـغ من العمر اثنى عشر عاماً ذكر أن كلبه أكل (god food) بدلا من (good food) والطفل (تايـد) والبالغ من العمـر أحـد عشر عـاما كـان يشرح كيف أنه في كـل مرة كـان يذهب إلى الصيدلية يختلس النظر لقراءة مجلة (Boy Play) بدلا من (Play Boy).

أما الطفل (بريان) والبالغ من العمر ثلاثة عشر عـاما فـإنه لعب مـع زوج من التوائم واللذين لم يكونا متماثلين، وبدلا من ذكر أنهما كانا Fraternal استخدم كلمة (eternal) وتستخدم (مولي) "New Intestine" بدلا منه "New Testement" وهي تعني (العهد الجديد) أو القسم الثاني من الكتاب المقدس.

وعندما يبدأ الطفل الحياة المدرسية، فإنه يتوقع أن يكون قادراً على الاستماع بشكل جيد، والتحدث بوضوح، والانتباه وأن يخـطو الخطوة العـظيمة الثـانية في مسار التحضر وهي تعلم الكتابة. ولحقبة تزيد على المليون عاما، كان الكلام هـو المهـارة المهنية لـلإنسان والتي بفضلهـا أصبحت التطورات الأخـرى ممكنـة. وفي خمسة الآلاف سنة الأخيرة فقط ظهرت الحـاجة لأمـر آخر وهـو نقل الـرسائـل الصوتية إلى إناس بعيدين عن مصـدر الصوت وكـانت هناك حـاجة لـوجود رمـز لأصوات الكلمات، وبالتالي ظهرت الكتابة. وهكذا أصبح تعلم القراءة والكتابة الهدف الأساسي في تربية الطفل.

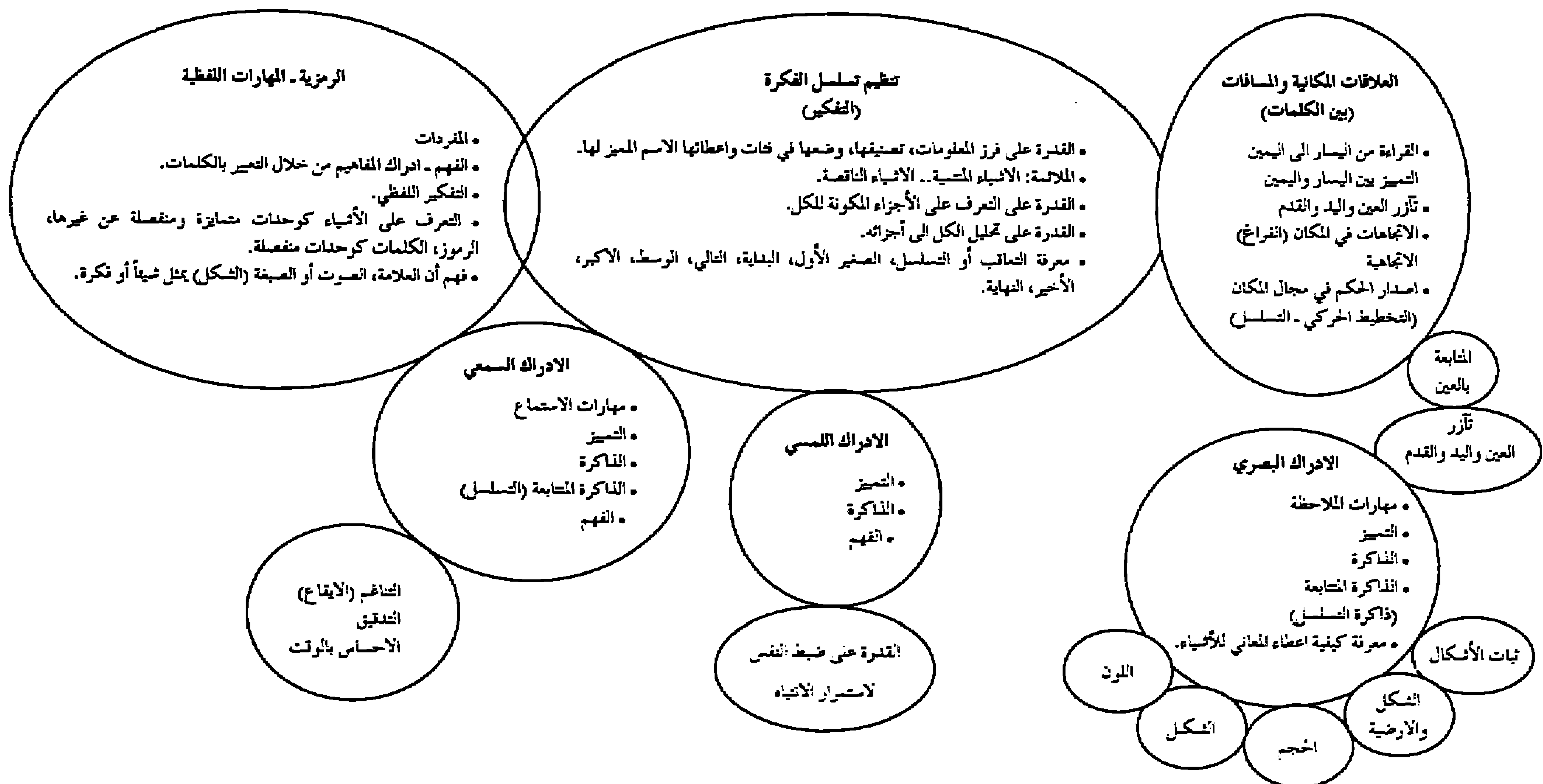
وفي المجتمعات التي تحظى فيهـا الإنتاجيـة بالتقـدير ولم يعـد يقوم الـطفل بالدور الاقتصادي الذي كان مناطاً به خلال الفترة الأولى من القـرن الثامن عشر أصبـح هناك مجـال واحد فقط لينتـج فيه الـطفل ألا وهـو المدرسـة فالكبـار جميعاً يسألون السؤال التالي: «كيف حال الدراسة؟».

القراءة والكتابـــة

ان الذهاب إلى المدرسة يعني تعلمك كيفية القراءة والكتابـة. وتقرن القراءة والكتابة في عقـول كثير من النـاس بالـذكاء فـإذا لم يكن الطالب قـادراً على تعلم القراءة والكتابة فلابد أن يكون (غبياً).إن هذا الحكم بعيد عن الواقع،فصعوبـات التعلم يظهر في أطفال يظهـرون مستوى من الـذكاء يـتراوح بين الـذكاء العـادي والتفـوق غير العـادي. ومع ذلـك فـإن الآبـاء والأمهـات يشعـرون بـأن طفلهم سيوصم إذا لم يستطع تعلم القراءة بسرعة. ومهـما كان حب الـوالدين لـطفلهم، فأنهما يعـدان فشل الطفل بمثابة فشل لهم، وبالتالي فأنهما يحاولان مسـاعدتـه بشتى الوسائل ويقومان بتذكيره ـ كما فعل مدرسه من قبل ـ بـأنه لا يبـذل جهده، أو أن يبذل جهداً كافياً، وأنه اعتاد بشكل كبير على التصرف بأسلوبه الخاص، وأنـه قد حان الوقت للتـوقف عن التصرف كطفـل، وعليه أن يتصرف كـالكبار ويتحمـل المسئـولية من خـلال تعلم القراءة. أنهم يتحـدثون إليـه طويـلاً. أنهم يرشـدونه ويعاقبونه ويقضون الساعات في مراجعة واجباته المدرسيـة معـه. ولا يستطيعـون إدراك سبب فشـل تلك الجهود الإضـافية في تحقيق نجـاح أكـثر في تعلم الكلمـة المكتوبة.

مـا هي عناصر تعلم القـراءة؟ أنها تتضمن تنظيماً للتفكير (الفكـرة) وجميع المهارات الإدراكية، والعلاقات المكانية وكذلك التوقيت (أنظر الشكل).

لكي يتمكن الطفل من القراءة... فانه بحاجة الى:



ما هي الكلمة المكتوبة؟

الكلمة هي رسالة	: أنها تحمل فكرة، أو شيئاً، أو شخصاً، أو مكاناً، أو عملا، يرتبط بخبرة يستطيع تذكرها.
الكلمة هي رمز	: فتلك العلامات السوداء على وجه الصفحة البيضاء تعني شيئاً، أنها ترمز لشيء محدد.
الكلمة هي نمط (نموذج)	: كما هو الحال في الترميز، ويمكن ترجمة كل رمز في النموذج إلى صوت، وسلسلة الأصوات المتتابعة بنظام صحيح تعطي للكلمة معناها.
الكلمة هي تتابع (تسلسل)	: إن الأشكال التي تشكل الكلمة تتسم بنظام ذاتي متميز، فلها بداية، ووسط، ونهاية، ولا يمكن تغيير هذه المواضع مع الاحتفاظ بنفس معناها.
الكلمة شكل تام	: أنها الصيغة الكلية. فقد تتضمن أكثر من نمط داخلي ولكن التسلسل ثابت. وعندما تحول الرموز إلى أصوات، فإن المعنى يظل ثابتاً ولا يتغير.

وتتألف الكلمة من سلسلة من الرموز البيانية في المكان وتكون ذات معنى عندما ترتبط بها سلسلة من الأصوات ضمن نظام سليم.

ويمكن تعليم عملية حل الرموز بطرق كثيرة، بالنظر، وبالسمع، وبطريقة اللمس أيضا. إن الأمر الأكثر أهمية هو اختيار الأسلوب المناسب للطفل. حاول أن تحدد جوانب القوة لديه. فإذا بدا أنه يتعلم عن طريق النظر أفضل من تعلمه

عن طـريق السمع، إبـدأ بالمنهـج البصري في تعلم القراءة، ولـربما كـان السمع أفضل قنوات التعلم لديه. وفي هذه الحالة، إبدأ بالمنهج السمعي. ولربما اقتضت الضرورة دمـج المنهجـين البصري والسمعي معـاً بـالإضـافـة إلى استخـدام لمس الحروف المكتوبـة بمواد وأنسجـة مختلفة، وقـد يتطلب الأمـر الكتابـة والمرور عـلى أشكال الحروف عن طريق اللمس لتعزيز وتقوية التعلم. ويجب استغلال جوانب القوة لدى الطفل لتبنى عليها في الوقت الذي نعالج فيه جوانب الضعف لديه.

هناك منهجان أسـاسيان لتعليم الـطفل المبتـدىء: المنهج البصري والمنهـج السمعي.

المنهج البصري	: التمييـز السريع للصيغـة الكلية للكلمـة: «أنـظر وشاهد» أو «انظر وقل». التحليل البصري لصيغ التهجئة، والتي تقود إلى تلفظ الكلمة كاملة.
المنهج السمعي	: سماع الأصوات من خـلال كلمة. تعلم أصـوات بداية، ووسط، ونهاية الكلمة.

ولا يستطيع بعض الأطفال استخدام الأسلوب البصري لأنهم يفتقرون إلى الإدراك البصري ـ التركيز البصري ـ التمييز البصري، والذاكرة البصرية. لتمييز الكلمات بشكل سريع. إنهم لم يتعلموا بعد النظر بشكل دقيق، وتحديد المثـيرات البصرية المتشابهـة والمختلفة وهم عـاجزون عن القيـام بذلـك في الأغلب عندمـا يعـانون من مشكـلات الجانبيـة (التدويـر، العكس، ومشاكـل تتعلق بـالانتقـال البصري من اليمين إلى الشمال). وتتضمن القراءة تحريـك العينين بسـلاسة عـبر خط من الكلمات المطبوعـة ثم العودة والبـدء من نقطة أخـرى أسفل الخط الأول بقليـل. إن هذه مهمـة صعبة للطفـل الذي يعـاني من صعوبـة في إدراك المكان. وهذا يفسر حاجة بعض الأطفال إلى (مؤشر) لتوجيه أبصارهم (استخدام الأصبع أو القلم) لتجنب فقدان موضع القراءة.

ولا يستطيع بعض الأطفال استخدام المنهج السمعي لأنهم يفتقرون إلى الإدراك السمعي، والقدرة على التركيز، والتمييز، والذاكرة التي بواسطتها تقرن الأصوات بالكلمات الجديدة. ولأنهم لم يتعلموا كيفية الاستماع الدقيق فإنهم يعجزون عن سماع الاختلافات بين صوتين، وحتى لو تيسر لهم ذلك فإنهم سرعان ما ينسونه.

ولكن بغض النظر عن الاستراتيجية المثلى للطفل، فالقراءة تظل مهارة تتطلب الترابط البصري/ السمعي. ولذلك فإنه حتى في الحالة التي يتم فيها تعليم الطفل من خلال جوانب القوة لديه فإن التقدم سوف يظل بطيئاً إلى أن يتمكن الجانب الضعيف من أداء دوره بشكل آلي ويضمن عملية الترابط أو التزامن (مع الجانب الآخر) ويتسم بعض الأطفال بنمو كامل في قدرتهم على تمييز الاختلافات السمعية والبصرية. ولكنهم يعجزون عن ربط هذين الجانبين.

وتعد القدرة على الربط الملائم أكثر الأمور أهمية من نواح كثيرة. إنها الطريقة الوحيدة التي تجعل الخبرة شيئاً ذات معنى. ان عملية تكامل وتنظيم الرسائل من خلال حاستين أو أكثر وتحويلها إلى معنى واحد تشبه عملية الطبخ. فأنت باستطاعتك مزج الزبدة، والطحين، والبيض، والحليب، والبهارات مع بعضها في وعاء، ولكنها لن تتحول إلى كعكة حتى تقوم بخبزها. فالمهم يأتي من خلال خلق ارتباطات بين أشياء لم تكن تبدو كذلك من قبل.

وحالما يبدأ الطفل القراءة يبدأ التحليل البنائي بالظهور. إنه يقوم بتحليل المقاطع اللفظية، محللا الكلمة إلى عناصرها ومن ثم ربطها ببعض، إنه يتعلم البادئة* واللاحقة**. إنه يستخدم أيضا مهاراته الاستنتاجية لتخمين معاني

(*) البادئة : اداة توضع في بدء كلمة اخرى لتفسير معناها او لتكوين كلمة جديدة مثل (unLoad).

(**) مقطع يضاف إلى اخر اللفظة بغية تغيير معناها أو تشكيل لفظة جديدة مثل (-less) .

كلمات جـديدة من خـلال سياق الجملة، إنـه يتعلم اكتشاف الأجـزاء النـاقصـة والأجـزاء التي تنتمي، وتلك الأجزاء المنـاسبة من خـلال الدلائـل أو الإشـارات القرينية.

وفيما يلي بعض من أهم المشكلات النمطية في القراءة والتي تواجه الأطفـال العاجزين عن التعلم :

١ ــ يخلط بين b و d.يقرأ bog بدلا من dog، وغالبا ما يخلط بين b و g,p,d.

٢ ــ يضطرب لديه ترتيب حروف الكلمات فيقرأ was بدلا من saw مثلا.

٣ ــ لا ينظر بدقة إلى تفاصيل (عناصر) الكلمـة ويقوم بتخمينهـا بناء عـلى أول حرف فيها (يقرأ Farm بدلا من Front).

٤ ــ يفقـد النقطة التي وصـل إليها أثنـاء القراءة. يفقـدهـا في منتصف السـطر أحياناً وفي نهايته أحياناً أخرى.

٥ ــ لا يستطيع تذكر الكلمات المـألوفـة التي تعلمها في يـوم إلى اليوم التالي، إنه يعرفها هذا اليوم، وينساها غـداً وفي الغالب الأعم ينسى الكلمات المجردة (Says, were, us).

٦ ــ ليس لديه أسلوب منظم لفهم واكتشاف الكلمات غير المعروفـة لديـه، فهو إما يقوم بعملية تخمين أو يقول، «أنا لا أعرف».

٧ ــ يقـرأ دون تعبير وبتجـاهل نقط التـوقف. إن آليات القـراءة صعبـة لـديـه بحيث يفتقر إلى الوعي بالأفكار المعبرة من خلال الرموز المكتوبة.

٨ ــ يقرأ ببطء شديد وعملية القراءة ترهقه بشكل كبير.

٩ ــ إنه يحذف، أو يستبدل، أو يضيف الكلمات إلى الجملة.

١٠ ــ يقرأ كل كلمة وكأنها منفصلة عن الأخـرى ويجاهـد غالبـاً لـدى قـراءة كل كلمة.

إن الاستماع يحلل الصوت إلى معنى والقراءة تحلل الرموز الصوتية إلى معنى ولكن الكتابة تحيله إلى رمز بالـدرجة الأولى. إن هـذه العملية تسمى حل أو فك

الرموز. إن عملية كتابة شيء ما تعني مراجعة الذهن والتقاط سلسلة من الرموز البصرية المرتبطة بأصوات معينة , وضعها ضمن تسلسلها السليم (من اليسار إلى اليمين) وذلك لتكوين الكلمة المطلوبة ثم وضع عدة كلمات في نظام ملائم (من اليسار إلى اليمين أيضاً) وذلك لتوصيل الرسالة المطلوبة. إن العملية تتطلب تنظيماً أكثر، وتمييزاً أكثر وتذكيراً أكثر، وتسلسلاً أكثر وكذلك دمجاً أكثر مما تتطلبه عملية القراءة أو أية مهارات أخرى. إن الكتابة تعد واحدة من أعقد الأنشطة التي ابتدعها العقل البشري، وواضح أنها تستلزم نضجاً. وبينما قد يتمكن الطفل من القراءة بمستوى الكبار عندما يكون في الصف الثالث أوالرابع فإنه من النادر جداً أن يتمكن طفل من الكتابة جيداً، وباتقان، ووضوح، وبصورة معبرة قبل أن يصل إلى الصف السابع.

إن الطفل العاجز عن التعلم بكل ما يعانيه من اضطراب، ومشاكل سمعية وبصرية، ومشكلات الربط، يفشل حقاً عندما يضطر إلى إصدار لغة مكتوبة. وتشير خبرة وتجربة العديد من المدرسات في الفصول والمدارس الخاصة إلى أنه رغم أن الطفل قد يصل إلى مستوى صفه في القراءة وفي الحساب واللغة أو يتجاوزه إلا أن قدرته على التهجئة تميل لأن تبقى دون مستوى صفه. ويبدو أن التهجئة هي آخر ما يبقى من مجالات تتطلب المساعدة العلاجية.

وفيما يلي بعضاً من مشكلات التهجئة التي يعاني منها الطفل العاجز عن التعلم:

١ ـ يكتب b بدلا من d أو العكس.
٢ ـ يغير ترتيب الحروف (يهجي was بدلا من saw أو hte بدلا من the).
٣ ـ لا يدرك تتابع الأصوات في الكلمة ويكتب أجزاء منفصلة من الكلمة (يكتب Amil بدلا من Animal).
٤ ـ يفتقر إلى ذاكرة الكلمات العادية التي لا تهجى بالطريقة الاعتيادية. وقد يحاول تهجئتها صوتياً (يكتب sez بدلا من says).

٥ ــ لا يسمع الاختلافات الدقيقة بين الكلمات (يكتب pin بدلا من pen).
٦ ــ يعاني من مشكلة في الأصوات الساكنة (يكتب Wife أو with).
٧ ــ غالبا ما يخفي قدرته المتدنية في التهجئة بكتابة متسمة بالفوضى وعدم الوضوح بشكل متعمد.
٨ ــ لا يستخدم الحروف الكبيرة أو النقط في كتابة الجمل.
٩ ــ يسقط الكلمات من الجمل التي يكتبها، لا يستطيع التعبير عن نفسه بجمل كاملة.
١٠ ــ يتجنب الكتابة كلما كان ذلك ممكناً لأنها مهمة شاقة وكثيرة المطالب.

الخـــط

يعاني هذا الطفل غالباً من رداءة الخط مما يؤدي إلى تفاقم مشكلات الكتابة لـديه ويؤدي عـدم نضجه إلى أن يخلط بـين يمينه ويسـاره، ويعاني من صعـوبة في اجتياز خط المنتصف. وصعوبة في تتبع الحروف وصعوبة في البقاء ضمن خـطوط الكتابة. إنه لا يترك فراغاً بين الحروف والكلمات ولا يستـطيع تصـور اتجاه كتـابة الحروف أو كيف يبدو شكل الحرف، ويكون الموضـوع أسوأ عنـدما يتعلق الأمـر بسلسلة من الحروف. إنه لا يستهل الجمل بـالحروف الكبـيرة ونادراً مـا يستخدم الترقيم. . إن الترقيم عبارة عن رموز بصرية يجب تذكرها، وهي تشير إلى نهايات الجمل، أو تمثل الفواصل في الكتابة (وهو الأمر الـذي يفتقر إليـه الطفـل الذي يعاني من سوء تقدير للوقت). وعندما يكتب هـذا الطفـل فإنـه إما يضغط بشـدة على القلم أو أنه لا يضغط بما فيه الكفاية. إن إبهامه لا يساعده عـلى التعامـل مع القلم بشكل متقن، فهو مضطر لاستخدام كل ذراعه في عملية الكتابة (وهذا مـا يعرف باسم المشكلات البصرية/ الحركية، أو صعوبات في الحركات الدقيقة، أو مشكلات تآزر العين/ اليد). والطفل الذي يعاني من صعوبة شديدة في الخط هو الطفل الذي يصفه مدرسه غالباً قائلا: «إنـه يبدو وكـأن ذهنه يتـوقف عن العمل

عندما تتناول يده القلم». إن طاقته تستنفذ كلية في عملية الكتابة، وبالتالي لا يستبقى منها شيئاً لعملية التفكير.

وفيما يلي بعض مشكلات الخط النمطية للطفل العاجز عن التعلم.

١ ـ يمسك القلم بشكل أخرق (يعوزه التناسق) وبقوة شديدة، وبشكل غير فعال، وترهقه الكتابة بسهولة.

٢ ـ لا يستطيع الكتابة على الأوراق غير المخططة، والمسافات سيئة فهو لا يترك مسافة بين الكلمات، ولا يترك هوامش.

٣ ـ يكتب الحروف باتجاه عكسي، وبشكل مقلوب، ولا يكوّن حروفاً كاملة.

٤ ـ يخلط بين الحروف الاستهلالية وغير الاستهلالية ويعاني من مشكلة في تذكر أشكال الحروف، وبالتالي فإنه يستخدم أي شكل يستطيع تذكره.

٥ ـ يكتب الحروف أعلى وأسفل خط الكتابة ولا يستقر على حجم معين.

٦ ـ تتسم كتابته بكبر الحجم إذ لا يستطيع السيطرة على القلم بما فيه الكفاية ليكتب بحجم صغير.

٧ ـ يمسك القلم بقوة شديدة، ويكتب بخط صغير جدا. ولا يستطيع أن يرخي يده وقلمه كما أنه يخفي سوء تهجئته.

٨ ـ يكتب ببطء بشكل لا يصدق، يستغرق خمس دقائق ليكتب جملة، يسعى إلى كمال الشكل في كل حرف يخطه.

٩ ـ لا يتذكر كيف يكتب الحروف لذلك فإنه يستخدم أسلوبه الخاص في ذلك. إنه يكتب الحروف بشكل غير فعال.

١٠ ـ غالبا ما يمسح ما يكتبه ويعود إلى كتابة نفس الحروف مرات عديدة.

ومن المألوف أن نجد طفلاً عاجزا عن التعلم يكون خطه مقروءاً بشكل متميز وواضحا بصورة حسنة ومرتباً. إنه لا يعاني من مشكلات بصرية/ حركية أو من مشكلات في الحركات الدقيقة، ومع ذلك فإنه قد لا يكون قادراً على

التهجئة أو القراءة. إن قدرته الجيدة في عملية الكتابة يمكن أن تستغل لمساعدته على تعلم القراءة.

إن الطفل الذي يثير حيرة العديد من مدرسيه هو ذلك الذي لا يستطيع تذكر اتجاه الحروف (فهو يعكسها أو يقوم بتدويرها)، ومع ذلك فقد يكون قادراً على الرسم بصورة جيدة حقاً، إن مشكلاته أو صعوباته تتعلق بالإدراك البصري/ المكاني أكثر مما تتعلق بتآزر العين مع اليد.

الرياضيات

إن كتابة المسائل الرياضية تسبب للعديد من الأطفال العاجزين عن التعلم المشكلة نفسها التي تثيرها كتابة الحروف والكلمات. فالرقم ١٤ يتحول إلى ٤١، ويختلط الرقمان 6 و9، وكذلك 2 و5 و3 وE. ويبدو الرقم 7 كحرف الـ r، والرقم 4 كالصليب المعقوف. ولا يستطيع الطفل بشكل أو بآخر أن يتصور ذهنياً شكل الحرف وبالتالي يعجز عن كتابته.

وقد يكون الطفل موهوباً في الرياضيات العقلية لكنه يفشل في كل مرة يطلب إليه كتابة الأجوبة أو عمل العمليات الحسابية على الورقة. وفي عمليات القسمة أو الضرب المطولة، لا يضع الأرقام في الأعمدة المطلوبة. إن التمييز بين علامات مثل + و × يكون صعباً، وتكون عملية كتابتها أكثر صعوبة وتصبح الصفحة المليئة بالمسائل الرياضية مصدر اضطراب كبير له.

إن اجابات الطفل الخاطئة تكون نتيجة مشكلات في الإدراك البصري إضافة إلى سوء تآزر العين/ اليد أكثر من الفشل في فهم الرياضيات.

وفي بعض الأحيان يظهر الطفل العاجز عن التعلم تفوقاً في الرياضيات (ولا ينسحب ذلك على القراءة والتهجئة) إذا قرأت المسائل الرياضية له. ولربما كانت قدرته على التفكير عالية وتسعفه ذاكرته في ذلك. أو ربما يرجع السبب إلى

أنه بمجرد أن يتعلم المرء الرموز الرقمية فإنها تعني مجموعة أشياء ثابتة. فالرقم ٤ يشير إلى كمية معينة، وليست هناك استنتاجات، أو أشياء خفية، أو معاني متعددة ترتبط بها كما هو الحال مع الكلمات.

وإذا لم يكن الطفل قادراً على تمييز الأحجام والكميات، أو المقاييس ولا يستطيع تصنيفها أو ترتيبها في تسلسل حسب الحجم، فإننا لا نتوقع منه إدراك مفاهيم الأرقام المجردة. فالتنظيم الذي يؤدي إلى فهم التتابع (الأول، التالي، الأخير) عملية أساسية لإدراك واسترجاع تسلسل الأرقام.

ففي المقام الأول، على الطفل أن يفهم أن شيئاً واحد = ١، وأن شخصاً واحداً= ١ وأن رمزاً واحداً = ١. واذا لم يكن الطفل قادراً على انتزاع نفسه من البيئة ليصبح ذاتاً مستقلة فإننا لا نستطيع أن نتوقع منه أن يفهم المقصود باتصال واحد إلى واحد أو ارتباط واحد إلى واحد. ومع ذلك فإننا لا نستطيع التقدم أو إحراز أي تقدم دون ذلك.

ويعد العد أساس جميع عمليات الحساب. فالجمع هو الطريقة المختصرة للعد الأمامي (التصاعدي)، والطرح هو الطريقة السريعة للعد الخلفي (التنازلي) وطالما كان الجمع والطرح عمليات عد للأمام والخلف من نقطة معينة، فعملية الضرب إذن هي عملية عد للأمام ضمن مجموعات، في حين تعد القسمة عملية عد للخلف ضمن مجموعات. إن العد يعد تسلسلاً. إنه نظام. ولكن الطفل العاجز عن التعلم لا يستطيع تذكر التتابع أو التسلسل وإن لديه اضطراباً في هذه العملية.

إن مفاهيم مثل «أكثر من» و«أقل من» تعتمد على إدراكنا لمفهوم أكبر، وأطول وكميات كبيرة كمفاهيم متميزة عن «أصغر» و«أقصر» و«كميات قليلة». ولإدراك أن ثلاثة أكثر من اثنين، عليك أن تدرك علاقة أحدهما بالآخر وتتضمن الرياضيات إدراك العلاقات، وهو الأمر الذي يفشل في التعامل معه الكثير من

الأطفـال العاجـزين عن التعلم، أنهم غير قـادرين على ضم مجمـوعة إلى بعضهـا بحيث تبـدو متميزة عن غـيرها. إن الـرياضيـات تتطلب الـتركيـز عـلى المبـادىء الأساسية والقوة الملزمة وتجاهل المعلومات غير الضرورية.

وقد تكون الرياضيـات أمراً مقلقـاً للطفل ذو الاتجـاه الواحـد. إن مجموع حاصل جمع ٤+٦ هو نفس مجموع ٥+٥ وهذا يمـاثل حـاصل جمـع ٩+١، ولكن بالنسبة لإدراكه فإنه لا يمكن أن يكون هنـاك متكافئـات وبدائـل إلى أن يصل إلى مستوى معين من النضـج. ويترتب عـلى عدم مـرونة الـطفل العـاجز عن التعلم صعـوبة الانتقـال من عملية إلى أخـرى، ومع ذلـك فإن الكثـير من الريـاضيات تتضمن الانتقال من الجمع إلى الـطرح والضرب. كيف سيكون عليـه الموقف إذا سألت (ماريا) هذه المسألة اللفظية: «كان لدى الآنسة (براون) خمس تفاحات في المخزن وكان لديها ضعف هذا العدد في المطبخ. وقد ابتاعت دزينة من التفاح من مخزن المواد الغذائية وأعطت ست منها لجـارتها لصنـع كعكة التفـاح. وقد تنـاول ولدها ثلاثا من التفاح من المخزن. فكم تفاحة تبقت لدى الآنسة براون؟.

وحتى إن لم تكن (مـاريا) تعـاني من مشكلات في اللغـة، وحتى إن لم تكن تعاني من صعوبة استبعاد المعلومات غير الضرورية فإنها قد تظل تعاني من صعوبة كبيرة في ترجمة مفهوم «دزينة» وفي تحديد نوع العملية الحسابية المطلوبـة، ومن ثم الانتقال من عملية الضرب إلى الجمع، ثم إلى الطرح وإذا كانت(ماريا)تعاني من مشكلات في الذاكرة، كما هو الحال مـع معظم الأطفـال العاجـزين عن التعلـم، فإن باستطاعتك إدراك عظم حجم المشكلة.

إن الاحتفاظ بعدة أمور في الذهن في وقت واحـد، ثم استرجـاعها ودمجهـا يعـد جزءاً من الـرياضيـات، إن مجرد التـذكـر الأصم، كـما هـو الحـال في حفظ جداول الضرب، هو جزء من الرياضيات، ويفتقر العديد من الأطفال العاجزين عن التعلم إلى الـذاكـرة الصـماء. ويمتلك البعض منهم هـذه الـذاكـرة ولكنـه لا

يستطيع فهم المبادىء، لأن الطفل العياني جداً يستطيع التفكير فقط بناء على ما يستطيع مشاهدته ويستطيع التحرك في الأنحاء بناء على الأشياء المتواجدة حوله - إنه لا يستطيع التعامل مع الأمور المجردة والأرقام ذات الطبيعة التجريدية العالية.

وفيما يلي بعض من المشكلات النمطية في الرياضيات للطفل العاجز عن التعلم:

١ ـ يستخدم أصابعه في العد.

٢ ـ لا يستطيع حفظ حقائق الضرب في ذاكرته.

٣ ـ يعكس الأرقام الزوجية (مثال: 13 تصبح 31) كما يعكس الأرقام (5 إلى 2) أو يقوم بتدوير 9 إلى 6.

٤ ـ لا يدرك القيمة المكانية للأرقام (كالأحاد والعشرات..).

٥ ـ قد يستطيع حل مسائل الجمع والضرب عن طريق العد على الأصابع، ولكنه يعجز عن القيام بعملية الطرح، وهي عكس العمليتين السابقتين.

٦ ـ يطرح الرقم الأصغر في العمود من الرقم الأكبر. في المسألة التالية: ٢٥-٧، يقوم بطرح ٥ من العدد ٧ لمجرد أن العدد ٥ أصغر من العدد ٧، غير مدرك بأن العدد ٥ يمثل ١٥ في هذه الحالة، وبالتالي فإن جوابه على هذه المسألة يكون كالتالي ٢٥-٧ = ٢٢.

٧ ـ غالبا ما يدرك المفاهيم، لكنه يعجز عن حل المشكلة من خلال الصيغ الرمزية المكتوبة بالقلم والورقة.

٨ ـ يستطيع في بعض الأحيان حل المسائل الرياضية على الورقة. إلا أن ذلك لا يتضمن أي معنى بالنسبة له ولا يستطيع حل المسائل الرياضية في حياته اليومية كما هو الحال مع تغيير (صرف) العملة.

٩ ـ لا يستطيع تذكر تسلسل الخطوات اللازمة لعملية الضرب أو القسمة. ويعاني من مشكلة في التحول من عملية إلى أخرى، كما هو الحال مع القسمة والطرح في عمليات القسمة المطولة.

١٠ ـ يقوم بحل المسائل من اليسار إلى اليمين بدلا من اليمين إلى اليسار.

أنماط التفكير:

إذا كان الطفل يعاني من مشكلة في التجميع كجمع الأشياء، أو الأرقام، وإذا كان ينتابه الاضطراب في خضم التفاصيل ويفقد النقطة الأساسية، أو إذا كانت لديه مشكلة في فهم أو إدراك العلاقات، إذن فانه قد يستنتج أن ٤ + ٣ + ٢ لا يمكن أن يكون مساوياً لـ ٥ + ٥ – ١، لأن إحدى المسألتين تتضمن الطرح. فالطفلة (جسيكا) مثلا تعاني من صعوبة في إدراك العلاقات بين حقائق الرقم (العدد) إنها تعلم أن ٧+٥ = ١٢ لكنها لا تستطيع حل ١٢–٧. إنها قد تشبه الطفل الذي لا يستطيع في مرحلة لاحقة إدراك أن القطط والتماسيح، وأفراس النهر، كلها متشابهة في كونها حيوانات ذات أربع قوائم، وهي من الحيوانات الفقارية. إنها تستطيع التركيز فقط على أن التماسيح تعيش في الماء أو أن أفراس البحر تكون سمينة. وعندما أعطي (جس) قائمة بأسماء الحيوانات (الكلب ـ القط ـ النمر ـ الدب ـ الحصان) وطلب إليه تسميتها أجاب بأنها «حيوانات أليفة» بدلا من «حيوانات» لأن تركيزه كان منصبا على واحد أو اثنين من الأمثلة فقط. إن الطفل يستجيب لجزء واحد من الموقف دون ربطه بالكل. وبالتالي فإن الانتقادات التي يسمعها مراراً وتكراراً هي «أنك تغفل النقطة الأساسية». أو «لقد فشلت في الانتباه».

إن عزل الخصائص الأساسية عن غير الأساسية يخلق لهذا الطفل مشكلة كبيرة إذ يتحتم على الطفل تحديد الخصائص الأساسية وإيجاد التشابه والاختلاف بين شيئين حتى يمكنه المقارنة بينهما. إن عليه الاعتماد على قدرته على التقسيم والتصنيف، والتي بدورها تتطلب تمييزاً ملائماً للمعلومات فإذا كان عليه مقارنة قلم أحمر بقلم أخضر فإنه يجب أن يتذكر أولا أنهما قلمان وأن لهما نفس الوظيفة وأنهما متقاربان في الحجم والشكل وأن الاختلاف بينهما يتمثل في اللون. إن عليه تجنب الحقائق الجانبية كأن يكون أحد القلمين بسن مكسور والثاني عليه كلمات مطبوعة.

إن تنظيم المعلومات يجعل من الممكن الوصول إلى الاستنتاجات وبناء التعميمات ولكن الطفل العاجز عن التعلم لا يستطيع القيام بأي من العمليتين إذا لم يكن قد قام بتنظيم المعلومات بشكل ملائم. فقد تبدو افتراضاته غير منطقية وتجلب له سخرية الآخرين والفشل في المدرسة. ويعجز العديد من الأطفال العاجزين عن التعلم حتى عن تكوين فرضية بسيطة لأنهم حتى هذه اللحظة يفتقرون إلى الوسيلة التي تساعدهم على ربط جميع المعلومات بعضها ببعض ناهيك عن محاولة القيام بتلخيص أو إيجاز موضوع. إن هذا الطفل يوصم غالباً بأنه «مشغول الذهن» أو «يرفض محاولة القيام بعمل».

وقد يعاني الطفل من مشكلة في إجراء عمليات التماثل لأنه لا يستطيع تذكر الكلمة أو لأنه لا يستطيع التركيز على الخاصية الأساسية موضع الدراسة. فالطفلة (ليثيا) والبالغة من العمر عشر سنوات تقول: «السباحة إلى السمكة كالوثب إلى. . القفز» إنها تقدم أول كلمة ترتبط بالوثب بدلا من التركيز على البناء الأساسي للتماثل. وعندما طرح السؤال «الحشيش إلى أخضر كالثلج إلى . . .) كانت إجابة (ماري) البالغة من العمر اثنا عشر عاما هو (الجليد أو الزلاجات) إنها تذكر أول شيء يرد إلى ذهنها أو الذي يرتبط بحياتها. إن (ماري) ذاتية التمركز. إن عالمها لا يتضمن حتى الآن أموراً أخرى غير ذاتها. إنها عيانية بشكل كبير، وهي تستنتج من خلال ما تشاهده أمامها، وليس من خلال الأمور المجردة. فإذا كانت (ماري) غير قادرة على تذكر الحقائق أو تنظيمها، فلن تكون قادرة على الاشتراك بفاعلية في مناقشة كيفية اختلاف الثورة الفرنسية عن الثورة الأمريكية. ولا يمكننا أن نتوقع أن تكون (ماري) قادرة على التنبؤ أو توقع تبعات أن يكون المرء ثورياً.

لقد كان الاضطهاد هوالعلة. وكانت الثورة هي المعلول إن فهم هذا النوع من التعبير يتطلب تنظيماً. إنه يربط قضية بأخرى. ارتباط الظروف بالنتيجة، وارتباط الدافعية بالأحداث. وإن صياغة عبارة مثل: «لقد حدث هذا

نتيجة . . . » تتطلب مستوى معينا من النضج . ولم يتعود الطفل العاجز عن التعلم على استخدام أدوات الربط كما هو الحال مع (لأن، بسبب) و(بناء عليه . . إذن)، وبشكل عام، فإن هذا الطفل يعاني من صعوبة ربط شيء بآخر، وخاصة فيما يتعلق بربط السبب بالنتيجة أو العكس. أنه لا يرى تأثير سلوكه هو نفسه على الآخرين أو يتوقع آثاره. وغالبا ما يجهل الأسباب التي أدت إلى انتقاده أوعقابه، إذ إنه لا يستطيع إدراك الارتباط بين فعلته ونتائجها. إن صعوباته في القدرة على ربط الأمور تجلب له المزيد من الفشل في المدرسة.

وتعتمد القدرة على اتخاذ القرارات واختيار البدائل وإصدار الأحكام على مقدرة المرء على تقويم عدة خيارات (بدائل) في نفس الوقت، والمقارنة بينها. ثم اختيار الأكثر ملاءمة للموقف ومن الضروري أن يكون أحد البدائل أكثر قيمة وملاءمة من الأخرى. ولكن الطفل العاجز عن التعلم، والذي يغمر بسيل من الأفكار في وقت واحد لا يستطيع إدراك المعايير التي يجب أن يبني عليها اختياره لأحد البدائل.

إنه مرتبك، فقد أسقط في يده. إن النضج المتأخر وغير المنتظم يؤدي إلى التأخر وعدم التناسق في الإدراك والذي بدوره يسبب التأخر وعدم التناسق في نمو المفاهيم.

ويتمتع الطفل العاجز عن التعليم غالباً بقدرات متوسطة أو فوق المتوسط في مجال التفكير والاستنتاج ولكنه يعجز عن استخدامها عندما تكون ادراكاته للمواقف معطلة. ويتضح أن فشله في المدرسة ليس من خلال صحيفة أدائه فقط، بل من عجزه في إظهار التفكير السليم والذكاء أيضا.

وفيما يلي بعض من مشكلات التفكير النموذجية للطفل العاجز عن التعلم:

١ ــ يجد صعوبة في الالتزام بالنقطة الأساسية. ويثير نقاطا خارجية غير مرتبطة بالموضوع.

٢ ــ لا يعي علاقات العلة والمعلول إذ نادراً ما يستخدم كلمة (لأن) فهو غير قادر على التوقع أو التقويم.

٣ ــ جامد التفكير. الكلمة تعني له شيئاً واحداً فقط. أوأنه يدرك أن ٥ + ٧ = ١٢ ولكنه لا يستطيع حل: ١٢ = ٥ +؟ أو أنه يعرف ٨ × ٧ = ٥٦، لكن يعجز عن حل: ٥٦ ÷ ٨ = ؟.

٤ ــ يعاني من صعوبة في إدراك أوجه التشابه والاختلاف وفهم العلاقات.

٥ ــ لا يستطيع إدراك الأشكال فعلية حفظ جميع الكلمات لأنه لا يستطيع رؤية أشكال التهجئة ويجب أن يحفظ جميع حقائق الضرب واحدة فواحدة (وهذا يفسر تخليه أو كفه عن الاستمرار في العمل) بدلا من الاعتماد على النماذج التي تسهل أداء العمل. ولا يجمع بين الأفكار ليكوّن منها نماذج فكرية.

٦ ــ يعاني من ضعف في الذاكرة. فلا يستطيع تذكر أسماء الأشخاص أو الأماكن كما يعاني من مشكلة تذكر الوجوه. وينحرف في تفكيره عن المسار بسبب ضعف ذاكرته.

٧ ــ لا ينظم الحقائق والمفاهيم وبالتالي يعجز عن استخدامها وتوظيفها لحل المشكلات والتنبؤ بالنتائج أو توقعها.

٨ ــ غير قادر على التقسيم أو التصنيف. فكل تجربة حادثة منعزلة بالنسبة له ولا يلخص أو يوجز وغير قادر على التعميم من المحسوس إلى المجرد.

٩ ــ لا يمكن نقل خبرات التعلم من موقف تعليمي إلى آخر. وعليه إعادة تعلم كل مفهوم.

١٠ ــ يدرك المفاهيم إما بشكل محدود وجامد جدا أو بشكل عام جدا فجميع الحيوانات ذات القوائم الأربع تعد كلاباً بالنسبة له. والقطط السوداء والبيضاء فقط (كقطته) تعد قططاً. أو إنه قد يطلق على جميع القطط اسم (بث) لأن ذلك اسم قطته.

البرمجة من أجل النجاح :

كثيراً ما يعاني الطفل العاجز عن التعلم من عدم نضج كبير في تفكيره كما هو الحال في حركته ولغته. ويؤثر سوء تنظيمه على ذكائه بشكل سلبي. وغالبا ما يكون هذا الطفل دون أقران سنه للبدء بالعمل الأكاديمي. إن هذا الطفل لا ينمي بشكل آلي نظاماً لحفظ البيانات في ذهنه والذي يسمح بتخزين المعلومات بسرعة في مجالات منظمة حتى يمكن تصنيف وتبويب المعلومات أو ترتيبها بتتابع أو تسلسل ملائم، ولكي يدرك الوقت أو لكي يدرك ويستخدم المكان الذي من حوله بشكل صحيح. وبالتالي فإنه لا يتمكن من اكتساب المهارات اللازمة للتعلم الأكاديمي عند بلوغه سن المدرسة كما هو الحال مع معظم الأطفال وبالتالي يعجز عن مواجهة توقعات ومتطلبات صفه الدراسي. وبدون الاعتماد على الأسس التنظيمية، فإن الطفل لا يستطيع مباشرة العمل مع معايير المعرفة والتحصيل والتي يقاس الأطفال طبقاً لها سنويا ولسوف يتخلف أكثر فأكثر.

إن الهزيمة تعني الخسارة. والطفل العاجز عن التعلم هو الأكثر تعرضاً للخسارة في المدرسة لأن الناس من حوله لا يفهمون العوائق التي تحول دون تعلمه وغالبا ما يبذل أقصى جهده بينما الآخرون من حوله يقولون له: «إنك لا تحاول بما فيه الكفاية» إنه يبذل أقصى ما لديه من جهد، ومع ذلك فالنجاح الأكاديمي يعتمد على اكتساب الطفل القواعد والاستعداد، وكذلك النضج اللازم للاتقان. وجلي أن الدافعية عنصر حيوي وهي تُنمى أو تُنشأ من خلال خبرات النجاح. إن النجاح يخلق النجاح. إننا بحاجة إلى توجيه الطفل العاجز عن التعلم إلى النجاح واستشعاره المتعة في التعلم بأية وسيلة واقعية. ولاشيء أكثر فاعلية من الخبرات التي تخلق ذلك الانتعاش والإثارة المتميزين في الطفل الذي يستطيع أن يقول: «أنا أستطيع القيام بذلك» إن توفير الأدوات للتلاميذ لكي يحققوا الاتقان والإحساس بالكفاءة والثقة هي جوهر عملية التدريس.

* * *

الفصـــل الســابـــع

المدرســون: همومهم ومشاعرهم

هنـاك مبادىء محـددة لعملية التعليم وأسـاليب لإعـداد المـواد التعليميـة، وتنـظيم المكان والـوقت للطفل العـاجز عن التعلم والـذي لا يستطيـع أن يحتفظ بهدوئه أو يبقى مهتـماً لمدة كـافية تتيـح له الـتركيز. لقـد تم تطبيق بعض المنـاهج المحـددة لسنوات طـويلة مع المئـات من الأطفال الـذين يعانـون من عجز حـاد في التعلم في مـدرسـة (لاب). (ولسـوف نناقش هـذه الإجـراءات في الفصـــل التالي). وقبل أن تتمكن المدرّسة من تطبيق الأساليب بفاعلية عليهـا أن تصل إلى الطفل. إنها بحاجة إلى توفير البيئـة الملائمـة للتعلم وهي بحاجـة أيضا إلى تفهم مشـاعر الغضب، والإحبـاط، والفشل لـدى الطفـل والتي لا مناص لـلاثنين من مواجهتها. ويصدق هذا الأمر سواء أكـانت المدرِّسـة اخصائية مع فصـل خاص لـلأطفال الـذين يعانـون من عجز حـاد في التعلم أو كانت مدرِّسـة صف عـادي يضم واحداً أو اثنين من هؤلاء الأطفال الذين يعرقلون سير فصلها.

إنـه من الصعب فرض قيـود على الـطفل عنـدما تكـون المدرسـة بـطبيعـة تدريبها واتجاهها مدفوعة إلى توسيع عالم الطفل أكثر من تحديد نطاق هـذا العالم. إن درجة عالية من التنظيم والمثـابرة مـطلوبة حتى يمكن وضـع حدود عـلى سلوك الطفل وعمله.

وهذه تتضمن الطريقة التي يدخل بها الأطفال ويغادرون فصلهم الـدراسي وترتيب مقاعدهم، وكذلك أساليب مباشرتهم العمل. وعلى المدرسة أن تقرر مـا

إذا كانت المجموعة واقعة تحت تهديد أحد الأطفال بدرجة تستوجب عزلة عن المجموعة على الرغم من رغبتها في دعم وتشجيع هذا الطفل. ويتوجب على المدرّسة توفير جو يخلق لدى الأطفال اتجاهاً إيجابياً نحو أنفسهم ونحو أقرانهم داخل الفصل. إن عليها أن تتعلم إيجاد الطرق التي يمكن من خلالها أن تحفظ هي والطفل ماء وجهها. وفي النهاية عليها أن تحاول تعليم الطفل مراقبة وضبط نفسه، حتى إذا ما حان وقت العمل، لا تغدو المدرسة مضطرة لاخبار الطفل مرة أخرى بانه أساء التصرف أو أنه تصرف بعدم اكتراث، بل إن الطفل هو الذي يستطيع أن يقرر ما إذا كان يقصد فعلا ما قام به. أو إنه يقصد فعلا ما قاله.

إن حاجات الأطفال العاجزين عن التعلم كثيرة بصورة تجعل الطلبات على المدرسين كبيرة جداً، وهم بحاجة إلى دعم قوي من المرشد، والناظر ومن إدارة المدرسة بشكل تام، إن الأطفال العاجزين عن التعلم يستنزفون مدرساتهم ويرهقونهن دون قصد. ويعملون على إبراز جميع مشاعر الخوف من عدم الكفاية وعدم الكفاءة.

يجب على معلمة الطفل العاجز عن التعلم أن تكون معيناً من العطاء لا ينضب وعليها في المقابل تقبل النقد ومواجهة الفشل. إن عليها امتصاص مشاعر الاحباط والغضب ومشاعر الطفل بالذنب. وكذلك مواقفه الدفاعية. وهي أمور تبدو أنها موجهة نحوها. إن الطفل العاجز عن التعلم قد يبث في نفس المدرسة شعوراً مستديماً بخطأ ما تقوم به، الأمر الذي يزيد من شعورها بالاحباط في غمرة بحثها لإيجاد الحل المناسب. إنه لأمر يبعث على الألم عندما تقومين بصرف ساعات من الجهود لمساعدة طفل معين على النجاح، ثم يوجه إليك نفس هذا الطفل كلامه قائلاً: «إنك دائما تساعدين الآخرين، إنك لم تساعديني قط». إن بإمكان الطفل العاجز عن التعلم أن يوحي للمدرسة بأنها لم تسبق أن قالت أو فعلت شيئا حسنا بما فيه الكفاية وفي النهاية تجد نفسها مستنزفة ليس في جعبتها ما

تقدمه. إن هذا الطفل شبيه بالأسفنجة النهمة التي تقوم باستنزاف كل جهدها وطاقتها.

والواقع إن ذلك هو الأثر الذي يتركز في الغالب على الكبار بشكل عام. فالكبار يجدون أنفسهم مستنزفين تحت وطأة طلبات الطفل المستمرة، وتصاب المدرسة بالإعياء نتيجة لحجم الأعمال المتوقعة والتي يجب إنجازها والتخطيط والاعداد لأمور إضافية، وكذلك التعامل مع حالة التوتر الدائم والتي تحرم الفصل من جو الهدوء والاستقرار. وفي الفصل الدراسي الذي يحوي اثنين وثلاثين طفلا، حيث يتعذر على واحد أو اثنين منهم الاحتفاظ بالهدوء، وحيث يستمران في عرقلة نشاط الفصل، وطلب المساعدة بصفة مستمرة، وحيث يسقطان أو يفقدان، أو يوسخان أوراقهما، فإن من السهل أن يزيدا من حدة إعياء المدرسة ليمتد ذلك إلى جميع أنشطتها ويحيلانها إلى حالة من التشتت شبه التام. وليس كل الأطفال العاجزين عن التعلم مفرطي النشاط، ومعوقين وكثيري المطالب بقوة. ومع ذلك فإن الطفل الهادي المستغرق في أحلام اليقظة هو بشكل أو آخر مبعث استنزاف أيضا إذ يصعب على المدرِّسة جلب انتباهه، وهو سريع النسيان. وعندما تفلح المدرِّسة في استقطاب انتباه الطفل الفرط النشاط والمشتت الانتباه، فإنه في العادة يستجيب بشكل فعال ولكن الطفل الهادىء يعيش في عالم آخر ولا يستجيب أبداً. وقديكون طفلا يمكن الاعتماد عليه حسن السلوك ليس له أصدقاء لكن لا يضايق أحد ابدا إنه يجعل المدرِّسة تشعر بذنب كبير لأنها لم يكن لديها الوقت أبدا لتعيره اهتماماً أكثر. أو لربما اصبحت مفرطة في حمايته، فتقوم باستكمال أو إنهاء الجمل التي يكتبها، وتحميها من هزء ومعايرة الأطفال الآخرين له. الأمر الذي يجلب له في النهاية وصمه (دلوعة المدرسة) ويتعرض لنبذ أكثر من بقية الأطفال. إن الطفل المستغرق في أحلام اليقظة قد يتجنب التركيز أو محاولة اعطاء كلمة خشية أن تكون خاطئة، أو خشية ارتكاب خطأ أو المجازفة بالفشل مرة أخرى. إن محاولة المدرِّسة المستمرة الحصول على أية استجابة من هذا الطفل يمكن أن يكون أمراً مستنفذاً للجهد والطاقة.

وعلى الرغم من الشعور الايجابي العالي الذي قد ينتاب المدرِّسة في بداية الأمر بسبب ما يمكن أن تقدمه لجميع الطلبة، إلا أن الاستجابة الطبيعية لمدرِّسة الفصل التي تواجه واحداً أو أكثر من الأطفال الذين يعانون من عجز حاد في التعلم تكون كالتالي:

أما أن يخرج هذا الطفل من الفصل أو أخرج أنا. إن على الناظر أن يقوم بعمل ما:

إن الطفل لا يستطيع التعلم.
إنه لا يستمع إلى.
أنا لا استطيع أن أقوم بتعليمه
أنا عاجزة عن السيطرة عليه.
أنا لا أستطيع الاستحواذ على انتباهه.
إنه يأخذ كل وقتي على حساب الاطفال الآخرين.
إنه يحطم فصلي الدراسي
إنه يشتت انتباه الآخرين.
إنه يحول بيني وبين أداء عملي بالطريقة الملائمة.
إنه لا ينتمي إلى صفي.

الاستحواذ على مشاعر الطفل

إنه لأمر طبيعي أن تشعر المدرِّسة بالعجز التام من التعامل الفعال مع الطفل العاجز عن التعلم. وإنه لأمر عادي أن تشعر بشكل محزن بعدم كفاءتها كمدرسة لهذا الطفل. وأنه لأمر طبيعي أن ينتابها شعور بالامتعاض من وضعها الذي خلق لها الخجل نتيجة استيائها وحنقها. إن بالإمكان تفهم هذه المشاعر والاتجاهات إذا لا أحد منا يتقبل الشعور بعدم الكفاءة، وبالإضافة إلى الجرح العميق لشعورها بعدم الكفاءة، فإن المدرسة معرضة لأن تنتقل إليها المشاعر

القوية للطفل العاجز عن التعلم. إنها مشاعر معدية بشكل كبير.

عندما تقول المدرِّسة: «إن هذا الطفل لن يتعلم ابداً! » فإن ذلك يعد نوعاً من العدوى التي انتقلت إليها من شعور الطفل بالفشل. وعندما تقول المدرِّسة، «بغض النظر عن الأساليب التي استخدمها.. فإنها لن تفلح مع الطفل» فأنها تعبر عن شعور الطفل بالإحباط وتمزجه بشعورها. وعندما تقول المدرِّسة غاضبة: «إنه لا مبرر من محاولة تعليمه! » فإنها ربما تسقط شعورها الغاضب بعدم جدوى تعلم الطفل.

وعندما نقول: «لو كان بإمكاني فقط أن أتعامل معه بشكل أفضل وأقوم بإعداد وسائل أكثر، وأكرس وقتاً أكثر » فلربما كانت تعكس مشاعر الذنب لدى الطفل لعجزه عن التعلم.

ويراود المعلمة أحياناً شعور بقدرتها على تقديم المساعدة وفي أحيان أخرى تدرك أنها لا تستطيع ذلك. وهذه المشاعر متطابقة مع مشاعر اليأس والاحباط أو مشاعر الثقة والقدرة لدى الطفل.

وعندما تقول المدرسة: «إنه إنسان مستحيل، ليس هناك من وسيلة لتعليم هذا الطفل مطلقاً»، فأنها تكشف عن مشاعر عدم الكفاءة التامة. والتي هي، مشاعر الطفل نفسه.

إن آباء وأمهات ومدرسات الأطفال العاجزين عن التعلم يدركون جيداً خبرة القدوم إلى الفصل الدراسي بمشاعر البهجة والكفاءة، والتي تتحول - بعد انقضاء خمس دقائق من العمل، إلى مشاعر الغضب والذنب، والشعور بعدم الكفاءة والاستنزاف. لقد أصيب هؤلاء بمشاعر الطفل تماماً ولكنهم غير قادرين على مساعدته بصورة فعالة عندما يقذف بهم الموقف في هذه الحلقة.

إن مشاعر المدرِّسة تجاه التلميذ عادة ما تنبأ بمشاعر التلميذ وبالتالي فإن

مشاعر المدرِّسة تجاه التلميذ تعد أدوات تشخيص مهمة. إن ما سبق ذكره يفسر لنا أهمية وعي وإدراك مدرسات الأطفال العاجزين عن التعلم بطبيعة مشاعرهم وأهمية التعرف عليها، والتعبير عنها.

عندما تتمكن المدرِّسة من قول: «أنني لا أشعر بالغضب، ولكنني أشعر كذلك في اللحظة التي أبدأ فيها بالتعامل مع (أجاثا) وبالتالي فإن (أجاثا) يجب أن تشعر بالغضب» فإن المدرِّسة ستجد نفسها في وضع تستطيع فيه أن تساعد (أجاثا) ولكن إذا لم تتمكن المدرِّسة إدراك أن مشاعر الغضب لديها إنما هي اسقاطات لمشاعر (أجاثا)، فإن هناك فرصة كبيرة لأن تقع فريسة لمشاعر غضب ذاتية، وأن تدفع (أجاثا) إلى مزيد من الشعور بالغضب، إلى أن تجد الاثنتان نفسيهما في خضم معركة تسعى كل واحدة منهما إلى السيطرة على الأخرى.

وتقضي الاختصاصية النفسية جل وقتها من كل يوم أربعاء في مدرسة (لاب). وبدلا من العمل مع الأطفال الذين يعانون من عجز حاد في التعلم، فإنها تقوم بالاجتماع مع المدرسين بشكل انفرادي وجمعي، وتتحدث معهم عن مشاعرهم، إنها تقوم بمساعدتهم على التعرف على مشاعرهم، وتخلق فيهم الثقة، وتوثق علاقاتهم بتلاميذهم. تفضل الاختصاصية النفسية القيام بهذه العملية بدلا من العمل مع الأطفال بشكل مباشر إذ إن المدرسين يعملون في الخطوط الأمامية يومياً وهم الأكثر قدرة على العطاء إذا تم تعليمهم كيفية ذلك. وتشارك مديرة المدرسة في هذه الجلسات حتى تتمكن من تدعيم هذه العملية طوال الأسبوع، وكلما ازدادت المدرسة معرفة وادراكاً بنفسها، كلما كانت أقدر على فهم تلاميذها. وكلما تعزز الدعم الذي تتلقاه المدرسة، كلما ازدادت دعماً لتلاميذها.

إن الأطفال العاجزين عن التعلم يخلقون قلقا لمدرساتهم. وعندما ينتاب المدرسين القلق فأنهم يكونون أكثر توتراً أو أكثر صرامة وأكثر ميلا إلى العقوبة، وأكثر تشتتا وأقل ملاءمة وبراعة وأقل صبراً وظرافة، وحساسية كما يكونون أقل

تنظيماً وأقل ثقة بالنفس. إن القلق يمكن أن يستنزف أعلى المدرسين كفاءة ويقلل من فاعليتهم.

ويجهل الآباء في الغالب مدى الحنق والغيظ الذي يمكن أن يسببها هؤلاء الأطفال للمدرس. وبالمقابل لا يدرك المدرسون في العادة الاجهاد والاستنزاف التامين اللذين يسببهما هؤلاء الأطفال لأسرهم داخل المنزل،ويميل الآباء إلى إلقاء اللوم على المدرسين لعدم توفيرهم الخبرات التربوية المناسبة لطفلهم والسماح بأن ينقل مشاعر الفشل من المدرسة إلى المنزل. ومن جانبهم غالبا ما يلقى المدرسون باللائمة على الآباء بسبب ما يظهره الطفل من إهمال وجهل وفوضى يدفعهم في ذلك إحساسهم بأنه لو توفر في المنزل الاهتمام والنظام المناسبان لأمكن ضمان تحسن سلوك الطفل.

ويتصف المدرسون والآباء بحساسية مفرطة عندما يحاولون التعامل مع الطفل العاجز عن التعلم إذ إن معظم مشاعر الفخر والكبرياء وتقدير الذات يعتمد على أداء الطفل.

احترام المدرس لذاته

ترتبط ذات المدرِّسة ارتباطاً وثيقا بقابلية الاستجابة لدى تلاميذها.أنه لأمر مؤسف ولكنه الواقع في الغالب، أن يُقيِّم بعض المدرسين نجاحهم من خلال مدى شعبيتهم، وبدرجة التقدير التي يحظون بها من قبل تلاميذهم. ويتخذ البعض الآخر من مدى سيطرته على التلاميذ معياراً لمدى نجاحه. ويشعر المدرسون أحياناً بعدم الراحة عند التعامل مع الكبار في الوقت الذي يجدون فيه الراحة عند التعامل مع الأطفال. ومثل هذا المدرس قد يميل إلى الاعتماد على الأطفال بشكل مفرط لدعم ذاته وعلى أية حالة إذا كانت المدرسة تعتمد في تعزيز ذاتها على الطفل الذي يعاني من عجز في التعلم فإنها ستجد نفسها في مشكلة.

ففي لحظة تكون معنـوياتهـا عاليـة جدا، وفي لحظة أخرى تكـون في الحضيض، ولسوف تشعر بالفشل.

وإذا كان هناك ثمة حقل يتطلب مدرسين يتمتعون بذوات قويـة ويحصلون على إشباعاتهم من مصادر أخرى غير التـدريس، فإن ذلـك هو حقـل العجز عن التعلم .إن لدى الطفل العاجز عن التعلم حاجات ذاتية ملحـة عديـدة لدرجـة لا يستطيع معها تحمل أعباء حاجات الكبار. إنه لا يقدر عـلى تحمل الضغـوط وكل ما يستطيع القيام به هو جعل الكبار أكثر حاجة.

إن الموقف مشبع بمشاعر الإحبـاط، والخوف، والغيظ، والشعـور بالـذنب والقلق الذي يخلقه الطفل لمـدرسته. إنها تـطلب منه أن يتعلم، في الـوقت الذي تعلم فيه علم اليقين أنه لا يملك الاستعداد الكـافي للتعلم. وهذا المـوقف صعب في أفضل الأحوال. ولكنه يصبح أمرا مستحيلا إذا كانت مشاعر الكفاءة والجدارة للمدرِّسة كإنسانة تعتمد على النجاح السريع لذلك الطفل أو على إظهاره التقدير والود لها.

كانت الآنسة (بايارد) والمسئولة عن فصل التربية الخاصة، ترغب أن تكون موضع حب تلاميذها وكانت تسمح لهم بالقيام ما يحلو لهم دون أن تسـاعدهم في كيفيـة ضبط أنفسهم وذلك خشيـة فقدان صـورتهـا كشخص محبـوب، وكنتيجـة لذلك أصاب الأطفال الضرر أكثر من مرة في صفها خلال الفصل الدراسي الذي قامت فيه بالتدريس في غرفة المصـادر. أما السيـد (توبي) فقـد حاول أن يفـرض النظام من خلال التصرف كقائد عسكري مع تـلاميذ صفه العاجزين عن التعلم والبـالـغ عـددهم عشرة أطفـال. فقـد كـان يضـايق تـلاميـذه لأي خـرق بسيط لقواعده. وكان دائم البحث لأي احتمال عن عـزم التلاميـذ إثارة المشـاكل. لقـد أمضى القليل جداً من وقته في التدريس. وكان (توبي) كغيره من التلاميذ غير قادر على التمييز، فلم يرتب الأمور ضمن أولويات، ولم يحـدد القضايـا والأمور الأكـثر أهمية والتي تستحق الاستجابة أو ردود أفعال .

أمـا السيـدة (مـارتن) فـإنها تئن وتنتحب أمـام المـدرسـات قـائلة: «لكن (جيري) لا يستمع إلي»! وقد خلقت مشاعر اليأس هذه ضيقاً لدى المدرسات كما أنها نبهت (جـيري) إلى حقيقة عـدم قدرة مـدرسته عـلى التكيف معـه. ومما زاد الطين بلة، استدعاء السيدة (مارتن) لـ (جيري) في نهاية اليوم المدرسي قائلة لـه: «دعنا نتحدث عن علاقاتنا». لقد ألقت السيسدة (مارتن) بمسئولية غير عادلة على الطفل والذي تحمل من مشكلتـه نصيباً أكـبر مما يستحق. إن طمـوحات السيـدة (مـارتن) كـانت تفـوق تلك التي يمكن تحقيقهـا من خـلال العمـل مـع الأطفـال العاجزين عن التعلم.

أما الشاب (اندي كول) والـذي تخرج لتـوه من الكلية فكـان يحمل فكـرة مثالية عن الأطفال العاجـزين عن التعلم. لقد أدعى أن هؤلاء «يـدركون الحيـاة بـأوضـح صـورهـا. وإنهم أصحـاب الفكـرة السـديـدة. وإن بـإمكـانهم تعليم الآخرين» لقد قام (كول) بإضفاء الصبغـة الرومـانتيكية عـلى فقدان القـدرة على التحكم ليظهره كدلالة إيجابية عـلى العفويـة والتلقائيـة والتردد. وقد حسب عجز الطفل عن متابعة التعليمات أسلوبا للاستهزاء بالسلطة يستحق الاعجاب. وقـام بتشجيعه ودعمه. لقد كان (اندي) نفسه مراهقاً إلى درجة لا يستطيع معها تحمل مسئولية الكبـار. لقد شعـر أن باستـطاعة الأطفـال إثراء حيـاته ومسـاعدتـه على «اكتشـاف نفسه» وقـد استمر في تـدريس الأطفال العـاجـزين عن التعلم شهـراً واحـداً فقط.

حـظي أحـد مـدرسي العلوم المتفـوقـين في إحـدى منـظومـات المـدارس الخاصة بلقب (مدرس أول) لقد قام بعملية التعليم والإشراف على بقية المدرسين في المنظومة، وقام بالتعليم مستعيناً بأساليب ومناهـج جديـدة. وفي سن الخامسـة والثلاثين كان يبدو جلياً أنه أحد أفضل العـاملين في مجال تخصصـه إلا أنه عنـدما انتقل إلى مدرسة خاصة للأطفال العاجـزين عن التعلم فشل في التكيف معهم. وبالإضافة إلى مهمته الإشرافية، فقد قام بتعليم ستة من الأطفـال الذين يعـانون من عجز حاد في التعلم وإفراط في النشاط ثلاث مرات أسبوعياً.

لقد تحدث مع ناظرة المدرسة حول مدى الصعوبات التي واجهها في العمل وقاما بتطوير بعض الوسائل الجديدة معا. وفي الأسبوع الثالث لم يحضر هذا المعلم في الموعد للقاء الناظرة. وتغيب عن جدوله الدراسي التالي، ولم يقم بالاتصال هاتفياً ولم يكن بالإمكان الاتصال به. ولأنه لم يستطع مواجهة حقيقة فشله مع حفنة من الأطفال الذين فشلوا في التعلم وهو الذي يحمل لقب المدرس الأول، فقد اعتزل هذه المهنة. قامت ناظرة المدرسة، والتي لم تبدُ لها هذه الاستجابة غير عادية، بمتابعة المعلم، وطلبت منه العودة للعمل، ومساعدته على التبصر بأن جميع مشاعر الإحباط واليأس التي انتباته كان مصدرها الأطفال أنفسهم. وقد أعانته الناظرة على فصل مشاعره الذاتية عن مشاعر الأطفال وساعدته على إعداد برنامج يوفر له النجاح كمعلم في هذا الموقف الخاص.

إن الاهتمام الكبير والحب ضروريان للأطفال (وخاصة الذين يثيرون مشاعر النبذ)، ولكنهما في حد ذاتهما غير كافيين. فالعديد من المدرسين المتسمين بالاهتمام بتلاميذهم قد فشلوا في التعامل مع الأطفال العاجزين عن التعلم بسبب عجزهم عن الحد من ظاهرة تشتت الانتباه عند الأطفال ليتمكنوا من التركيز وعجزهم عن توفير التنظيم والبناء المحكمين واللذين يسمحان لهم بمباشرة العمل بنجاح. ولكي تتم عملية التعلم بصورة متقنة، فان المدرسة بحاجة إلى تقليص أو تحديد حجم المواد التي تقدمها للطفل العاجز عن التعلم، وعليها أن تضمن اتقان الطفل لكل جزء قبل الانتقال إلى الأجزاء الأخرى، وأن تستخدم الوسائل المبتكرة ما أمكن ذلك لإعادة تعلم وتعزيز كل خطوة. أنه أمر مألوف أن تقوم المدرسة الجديدة بتقديم الكثير جداً لكي تتمكن من تغطية أجزاء كبيرة جدا من المواد لأنها تسعى إلى دفع الطفل إلى الأمام بشكل سريع، وكلما كان الطفل أسرع تعلماً، كلما استشعرت المدرسة الجديدة رضى أكبر تجاه قدرتها التدريسية. إنها تشعر بالرضى تجاه الطفل وتجاه نفسها بينما يبدو أن الطفل يتقدم وفقاً لأسلوبها ولكن في أحيان كثيرة يكون عمل المدرسة بمثابة تدعيم لذاتها المتزعزعة أكثر من

كونه إشباعاً لحاجات الطفل. وعندما يفشل الطفل في تعلم درس معين فإنه يدرك ذلك، وهذا الفشل يخلق له شعوراً بغيضاً. ولكنه قد يخفي هذه الحقيقة سعيا منه لإرضاء مدرسته وحفاظا على استحسانها الحماسي له.

لقد تبنى (هوارد) هذا الأسلوب طيلة الفصل الدراسي مع مدرسة حديثة العهد وعندما أعيد تقديم المواد التي درسها في الفصل السابق، قاومها بشدة.لقد رفض دراسة هذه المواد مرة أخرى كاشفاً عن عجزه في فهمها، وأصر بدلا من ذلك بأنه قد قام بدراسة جميع هذه المواد في السابق وأنها كانت باعثة على السأم والملل. لقد أنهت المدرسّة الجديدة الفصل الدراسي شاعره بأنها قد أصابت النجاح في الوقت الذي فشل فيه الآخرون، ولكنها الحقت ضرراً كبيراً بـ (هوارد).

وبالنظر إلى كون الكثير من الأطفال العاجزين عن التعلم عيانيين إلى حد كبير، فان المدرس بحاجة أحياناً إلى تفسير المواقف الصعبة من خلال أساليب محسوسة لقد كان القلق مستحوذاً على الطفل (ليروي) بدرجة إعاقته عن التعلم. لقد بدا وكأنه واقع تحت وطأة مشاكله الكثيرة، عجزه عن إتقان القراءة، والكتابة، والحساب. وقد كانت مدرّسته تواقة للتخفيف من عبء المسئوليات التي يشعر بها فقامت بكتابة العمودين التاليين على قطعة من الورق.

جوانب القوة لديك	المشاكل التي تعاني منها
أنت تعمل بجد كبير	القراءة
أنت قوي العزيمة	الكتابة
أنت مهتم	التهجئة
إنك فنان جيد	الحساب

ثم قامت المدرسة بتجزئة الورقة إلى نصفين، وتناولت (ليروي) الجزء الذي يحوي جوانب القوة لديه قائلة له: «احتفظ انت بهذه» «وأما الأجزاء

الأخرى فإنها من مسئوليتي أنا لكي أتـولى الاهتمام بهـا»، لقد استـطاع (ليروي) رؤية وفهم وتوزيع المسئولية، وقد كان الأمر باعثاً على تحريره من مشاعـر القلق. وفي الوقت الذي أظهـر فيه الـطفل قـدرة أكبر عـلى التعامـل مع مشـاكله تمكنت المدرسة من إشراكه في عملية التعلم بشكـل أكبر وقـامت بتكليفه بـواجبات أكـثر ولكن مهمتها الأساسية تمثلت في تخليصه من مشاعر القلق.

ونتيجـة للاضـطراب الذي يعـانيه الأطفـال العاجزون عن التعلم. فإنهم بحاجة إلى الإحساس بالثقة والأمان من قبـل المسئول الـراشد الـواثق. ولكن هذا الأمر يختلف تماماً عن عقائـد من يدعـون الخبرة لأنفسهـم. فهي أكـثر شبهاً بتلك الحقـائق (الحاسمـة) التي تكتشفها في الكليـة والتي يلح آباؤنـا الساخـطون عـلى رؤيتها بدرجات متباينة. إن النضج المتنامي يمكّن المدرّسة من التعرف على الأمور التي تجهلها، والاعتماد بثقة على الأمور التي تعلمها، وكذلك السماح لنفسها بـأن ترتكب الأخطاء بين فترة وأخرى.

القــدوة

إنـه لأمـر حـاسم أن يسمـح الكبـار لأنفسهم وبصـورة واضحـــة وعلنيـة بارتكاب الأخطاء لكي يمنحوا الأطفال الذين يعـانون من عجـز في التعلم فرصـة ارتكـاب الأخطاء أيضـا. فـالسيـدة (روكفـورد) والتي أخـطأت في إعـطاء أحـد تلاميذها كتاباً للواجب المطلوب، اعتذرت عن ذلك قائلة: «أوه، لقـد أخطأت في هذا، إنني آسفة لـذلك، ولكن هنـاك ما أستـطيع أن أفعله تجاه ذلك حـالاً» وبالمثل قال السيد (هارت) والذي قام بنشر اللوحة المطلوبة لمسرح العـرائس مـن طرفها الخـاطىء «حسناً انـظر إلى ما فعلتـه أنا، أنني لم أكن أفكـر بشكل سليم. ولكنني الآن أفكر بصورة جيدة، وأرى أن هناك طريقة لتصحيح هذا الخـطأ». لم يكن أي من الخطأين السابقين نهاية العالم. عندما يتعامل المدرس مـع الطفـل ذو الاتجاه الواحد فإن عليه أن يتذكر أن هذا الطفل يفتقر إلى رؤية البدائل، وأن أي

خطأ يرتكبه يعده إخفاقاً تاماً به. إن المدرس بحاجة إلى أن يظهر من خلال سلوكه واستجاباته وأقواله بأن الأخطاء يمكن أن تكون ذات نفع وأنها يمكن أن تؤدي إلى حلول جديدة.

ويجب على المدرِّسة أن تقبل حقيقة أنها لا تعرف كل الأجوبة وعندما تتمكن من قول، «أنا في الواقع لا أعرف الاجابة، لكنني أستطيع أن أبحث عنها وأجدها» فأنها تقدم نموذجاً للطفل الذي يخشى أن يكون أي اعتراف بالجهل بمثابة تأكيد لتفاهته أوعدم قيمته. لا يعترف الطفل العاجز عن التعلم في الغالب بجهله في أمر ما، ولا يملك جرأة قول أو عمل أي شيء ما لم يكن واثقاً من صحته.

وكثيراً ما يضع الطفل العاجز عن التعلم نفسه في موقف دفاعي بدرجة تحيل مدرسته بسهولة إلى نفس الموقف. إن الميكانيزمات الدفاعية في التلاميذ تظهر من خلال تعليقات كهذه: «أنا لا أهتم»، «أنه لأمر ممل»، «أنا لا أرغب في عمل ذلك على أية حال»، «لقد قمت بعمل ذلك من قبل»، «إنه أمر سهل جداً». وغالباً ما ينتحل الطفل الأعذار ليبرر عدم قيامه بعمل معين. وغالباً ما نسمع مدرسته تقدم المبررات لتفسير لماذا لا تكون المواد التعليمية أكثر سهولة، وأكثر إثارة، وأكثر ارتباطاً بالمجال. إن دفاعية الطفل العاجز عن التعلم تظهر بسبب تلميح أو إشارة انتقاد. فإذا قالت المدرسة: «إن هناك تياراً هوائياً في هذا المكان» فإن الطفل العاجز عن التعلم قد يبادر إلى القول «حسناً ولكني لست أنا الذي ترك النافذة مفتوحة» وقد تستجيب المدرِّسة قائلة «وأنا لم أفتحها أيضا» وبذلك تكون قد أثارت لدى الطفل ردة فعل مفرطة لتعليق بسيط حول يوم بارد في الوقت الذي لم يقم أحد في الواقع بترك النافذة مفتوحة. يقع بعض المدرسين تحت رحمة هذا النوع من ميكانيزمات الدفاع عن النفس لدرجة يلجأون بسببها إلى الاعتذار بشكل متكرر، الأمر الذي لا يساعد الطفل غير الآمن على التعلم. ويفصح البعض الآخر عن دفاعه من خلال استجابة متطرفة لسؤال بسيط، أو تعليق أو نقد. ويحدث الفشل النهائي عندما تقول المدرِّسة التي عرفت باهتمامها

الكبير بالأطفال: «أنا لا أهتم».

ويكرس الطفل قدراً هائلاً من ذكائه وتفكيره الجيد في المناورة فهو يصرفها في كيفية التخلص من العمل وكيفية إيجاد من يقوم بالعمل نيابة عنه وكيفية إخفاء خوفه من عدم قدرته على انجاز العمل. وكذلك إثارة سخط المدرِّسة أو خلق الفوضى التي تصرف التركيز والانتباه بعيدا عن كيفية إنجازه لعمل معين. وتحب كل مدرسة أن تمتلك زمام الصف بيدها وأن تحظى بتعاون واحترام الأطفال؛ إن الأفراد الذين ينخرطون في مهنة التعليم يدفعهم إلى ذلك في العادة اهتمامات عقلية، فهم يحبون المشاركة، ويستمتعون بتبادل الأفكار. إن كلمة (تربية) من اشتقاقها اللاتيني تعني «التقدم إلى الأمام ولا تعني ملأ الوعاء» كما فسرت بعض الأحيان للأسف. وفي سعيها إلى جذب قدرة الطفل على استخدام عقله فإن المدرِّسة تعتمد على استجابات الطفل بشكل كبير وعلى إظهاره الفهم لرضاها (المهني) وفي حالة الطفل العاجز عن التعلم، غالباً ما تصطدم المدرِّسة بجدار مصمت.

يمتلك المربون التقليديون، والذي يتصف العديد منهم بالامتياز والجودة والحرص، حصيلة من المعارف التي يرغبون في نقلها إلى تلاميذهم. إنهم يحبون موضوع تخصصهم ويودون أن يشكل ذلك جزءاً من التكوينات العقلية لكل طفل. مثل هذه المدرسة لا تحظى بأي شيء اللهم إلا مشاعر الاحباط مع الطفل العاجز عن التعلم. ويأمل المربون التقدميون والذين يتصف العديد منهم بالامتياز والجودة والحرص في قدح خيال الطفل لكي يتمكن من الشروع بالعمل بنفسه ويقوم هو برسم خطة عمله. إن هذه المدرِّسة أيضا ليس لها نصيب من العملية إلا الاحباط مع الطفل المضطرب الذي لا يستطيع تنظيم نفسه أوعمله.

ما الذي يدفع المدرِّسة العادية للعمل مع مثل هؤلاء الأطفال المشكلين متحملة عبئا فوق عبء جدول صفها الدراسي؟.

إن هناك سبباً واحداً لذلك وهو أن الطفل العاجز عن التعلم بحاجة ماسة إلى مساعدتها، ففي بعض الحالات تعتقد المدرِّسة بأن جهودها يمكن أن تخلق تغييراً في حياة الطفل وتحسن نوعيتها، ففي بعض الأحيان تصيب النجاح، وهذا ما يجعل جميع الجهود الأخرى ذا قيمة. إن هناك مكافأة عظيمة في المتعة التي قد يستشعرها الطفل عندما يفلح في النهاية في التقدم خطوة إلى الأمام. إن حماسته البريئة وعذوبته تبدوان بشكل جلي، ولفترة وجيزة تستطيع مدرِّسته أن تنسى العمل المثير للسخط والذي أفضى إلى هذه المرحلة.

وقد تتحول المدرِّسة في بعض الأحيان إلى عسكري نيابة عن الطفل العاجز عن التعلم. فالسيدة (هيجنز) أقحمت إدارةالمدرِّسة كلها في حرب، مطالبة إياها بتوفير أخصائي في علاج الكلام، ودروس خصوصية إضافية، وكتب خاصة لطفل كان يفضل موجهيه تجاهل أو نسيان أمره. وفي هذه الحالة كانت المساعدة الإضافية ذات أثر فعال. فقد تمكن الطفل من اللحاق بأقرانه، فقد قامت السيدة (هيجنز) بإنقاذه في الوقت المناسب. وقد دعمته هذه الخبرة ومنحته الشجاعة لتبني تعليم المزيد من الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم.

الدفاع عن القضية

يحتاج الأطفال العاجزون عن التعلم إلى مساند ملتزم ليشرح للآخرين الظروف الخاصة التي تخلقها الإعاقة. فعلى سبيل المثال، فإن سلوك الطفل الذي يحدث نفسه بصوت عال ليذكر نفسه لكي لا ينسى واجباته، أو يعيد كلمات أساسية ليحافظ على تركيزه، إن هذا السلوك قد يثير الآخرين من حوله ولكن عندما يفسر هذا السلوك للمدرسين الآخرين بواسطة هذا المدافع فإن بالإمكان اعتباره كمعين للطفل ويمكن قبوله وتحمله من قبل الآخرين بدلا من اعتباره سلوكاً شاذاً.

إن مدافعاً كالسيدة (هيجنز) بحاجة إلى حشد الخدمات الضرورية المتوفرة للطفل، والتنسيق بينها والعمل كمركز معلومات للوالدين والمدرسة والخدمات المهنية الخارجية. إن المدافع عن الطفل العاجز عن التعلم بحاجة إلى أكثر من الشجاعة الاعتيادية لمواجهة المصادر غير الملائمة والمؤسسات التي تفتقر في الغالب إلى الاحساس بالمسئولية. إن عليها أن تكون راغبة في التقدم إلى الأمام بجرأة وأن تتولى أمور القيادة إذا اقتضت الضرورة ذلك.

ولم تشهد السيدة (بندل) وهي مدرِّسة فصول عادية ذات خبرة طويلة طفلا يفتقر إلى التنظيم كالطفل (جاك) الا نادراً. لقد وجدته طفلا مزعجاً، باعثاً على الغيظ والقلق، ومع ذلك كان مصدر تحد لها. لقد كانت في حيرة من أمره لان تعليقاته كانت تنم عن ذكاء عال، ومع ذلك لم يكن قادراً على جمع ٤+٢ أو قراءة أكثر من تلك النصوص المطلوبة لما قبل المستوى الابتدائي في الصف الثاني. لقد لجأت إلى كل وسيلة تعرفها، وقامت بقراءة بعض الكتب الجديدة، ولجأت إلى الزملاء للمساعدة (وهو أمر غير مألوف بالنسبة لها) وفي النهاية قامت باستشارة أخصائي في مجال العجز عن التعلم.

لقد أصبحت السيدة (هيجنز) مدافعاً عن طفل يعاني من صعوبة خفيفة في التعلم والذي كان بحاجة لخدمات إضافية من الأخصائيين. أماالسيدة(بندل) والتي كانت تواجه حالة عجز في التعلم أشد حدة بكثير، احتاجت إلى مساعدة في كيفية (ترويض) وتنظيم هذا الطفل لكي يتمكن من التعلم داخل فصله العادي. لقد قامت بمقابلة اخصائي العجز في التعلم بشكل متكرر والذي كان يعرف كيف يتعامل ويخلق العلاقة ويقوم بتعليم هؤلاء الأطفال بشكل فعال. لقد أصبحت السيدة (بندل) أفضل أصدقاء (جاك) من خلال توفير التنظيم والحدود التي كان بحاجة إليها.

إعداد التنظيم

وصفت إحدى مدرسات (جاك)السابقين مدى انتباهه بأنه يشبه في ذلك مدى انتباه البرغوث. فقد اكتشفت السيدة (بندل) بأنه حتى يمكن الاستحواذ على انتباه (جاك) ولو لدقيقة، فإنه يتعين عليها أن تقف منتصبة أمامه، وتتحدث بصوت عال أو منخفض، وتستخدم إشارات أو إيماءات أكبر أو أصغر، وإن تربت على كتفه لجذب انتباهه ولولدقيقةواحدة. وإلى جانب عجز (جاك)عن التركيز ولو لثوان محدودة فإنه يهرع في لحظة إلى مبراة القلم إذا ما أعطى الفرصة، أو يضع العلكة في فمه، ويقتضي الأمر بعد ذلك أن يطلب إليه الجلوس، أو يذكر مرة أخرى بأن مضغ العلكة (اللبان) في الفصل أمر يتعارض مع اللوائح. وعندما وصل (جاك) إلى فصله الدراسي لأول مرة في صباح أحد الأيام العادية. كان مهتاجاً وقد انتابته نوبة عصبية بينما كان يقوم بارتداء ملابسه، ولم يستطع العثور على فردة حذائه. وفي الوقت الذي وجد فيه فردة حذائه. حان موعد وصول الباص، ولم يجد الوقت الكافي لتناول طعام إفطاره. وفي الباص قام أحد الأطفال الأكبر سنا بالسخرية منه ودفعه إلى قاب قوسين أو أدنى من نوبة عصبية أخرى. وفي خضم مشاعر القلق عند ترجله من الباص، تعثرت قدماه وسقط على رصيف المشاة. وبينما هو داخل الصف الدراسي، كان يثرثر بشكل مفرط. غير مدرك لوجهة سيره.

وقد تمثلت المهمة الأولى للسيدة (بندل) في الاستحواذ على انتباه (جاك) وتوقيفه عن الكلام، وبعد ذلك كان عليها توجيهه إلى الوجهة المناسبة لكي يجد مقعده. لقد أجلسته السيدة (بندل) بالقرب من مكتبها وقامت برسم دائرة حول مقعده بشريط على الأرضية. إن تحديد مكان جلوسه ساعده على كبح أو ضبط تحركه أو انتقاله المستمر، وكان قريبا من السيدة (بندل) بحيث كان بإمكانها أن تلمسه لإشعاره بالطمأنينة والأمان أو كبح جماحه. وعندما قام الأطفال بتغيير مواضع طاولاتهم، قامت السيدة (بندل) بالتأكيد على أن يكون موضع (جاك)

مواجهاً للحائط حيث يمكن التقليل من عوامل التشتت عليه. وكحليفه لـه، فإنها قامت بمساعدته عـلى تنظيم وضبط نفسـه إلى أن تمكن من ذلك بنفسـه كما قـامت بإعانته على توفير الضبط الانفعالي له ومع ذلك فـإن السيدة (بنـدل) كانت تـدرك أكـثر من أي شخص آخر بـأن الإجراء الـذي كان فعـالا يوم أمس قـد لا يكون كذلك اليوم.

إن جميع الأطفال بحاجة إلى الاحساس بالأمان الذي ينبع من القدرة عـلى التنبؤ بالقوانين والحدود. إنهم بحاجة إلى معرفة ما الذي يجب عمله بشكـل محدد ومتى يقـومون بـه، وبأيـة صورة. إن تنـظيم (الموقف) يـوفر الإطـار المرن الـذي يساعد الطفل عـلى النجاح. غـالباً مـا يخلط المدرسـون بين النـظام وبين الجمـود فالأخير يعوق النمو، إذ إنه لا يسمح بالمرونـة. إن كل طفـل بحاجـة إلى دعم في تنظيم وقته. وبالنسبة للطفل العاجز عن التعلم فإن الأمـر حيوي. أنـه يحتاج إلى الوقت والمكان لكل شيء.

إن الأمور الروتينية تشكل العمـود الفقري لتنـظيم حياة الطفل: كيف يدخل الغرفة، أين يجلس، ماذا يضع على طاولته. إن جميع هـذه الأمور يجب أن تنظم له. إن عليـه أن يتعلم الأمور الاعتيـادية خـطوة فخطوة، إلى أن يصـل إلى مرحلة الاتقان ويتمكن من أدائها بشكل يكاد يكون آليـاً. يجب أن تحفظ الأشياء التي يستخدمها في نفس موضعها دائـماً. فمكان (ألعـاب الألغاز) مثـلا هو الـرف بجانب النافذة وألعاب الألغاز الكبيرة على اليمين، والصغيرة على اليسار. وعندما يأخذ الطفل ألعاب الألغاز للعب بهـا، فان عليـه دائماً أعـادتها إلى نفس المـوضع الذي تناولها منه. وأدى الشريط الذي وضعته السيدة (بندل) حول مكان (جاك) هذه الوظيفة ذاتها..لقد علم (جاك) حـدوده بشكل دقيق وعـرف أين (يجد نفسـه) دائـماً. فقد تم بصريـاً تنظيم مجـال عمل (جـاك) على طـاولتـه من خـلال ثـلاثـة مربعات بواسطة الأشرطة اللاصقـة.فقد تم تخصيص المربع عـلى الجانب العلوي الأيسر لـلأوراق التي سيستخدمهـا في المستقبل والمـربع الأسفـل في الوسط لعمله

الحالي، في حين كان المربع العلوي الأيمن مخصصاً للأوراق التي أنهى العمل بها. وقد قامت السيدة (بندل) بإزالة المربعات بعد ذلك بشكل تدريجي في الوقت الذي كان فيه (جاك) يتعلم تنظيم نفسه.

وتم تقديم المواد التعليمية، كالألغاز، وأوراق العمل، ومكعبات العد، والكتاب إلى (جاك) بشكل تدريجي كلما كان ذلك ممكنا لأنه لم يكن قادراً على التعامل مع عدة أشياء بشكل متزامن. وقامت السيدة (بندل) بإعداد بطاقة تحوي صورة لتمثل مادة تعليمية معينة. فعندما كانت تقدم بطاقة عليها صورة اللغز فإنها كانت بمثابة تلميح له لتناول هذه المادة، ووضعها أمامه، واللعب بها، ثم وضعها جانباً بعد ذلك. وبعد ذلك كان يقوم بوضع بطاقته بشكل مقلوب وينتظر البطاقة التالية. وعندما كان يطلب إلى بقية الأطفال القيام بواجباتهم لفترة من الوقت، كان (جاك) يستلم ثلاث أو أربع بطاقات من السيدة (بندل) والتي كانت تضعها على طاولته في حامل خاص. لقد كان الحامل يحوي على جيوب (أقسام) لكل بطاقة تشير بوضوح إلى الترتيب الذي يجب أن تؤدي فيه الواجبات. لقد كان ذلك بمثابة الجدول وقائمة المراجعة، وكذلك مراجعة لإنجازاته.

وعندما يقوم طفل في الفصل بأي إنجاز جديد، كانت السيدة (بندل) تصر على تقدير هذا التقدم ليس فقط من قبلها بل من قبل الأطفال الآخرين أيضا. لقد كانت تخلق الجو وتصدر التعليمات ليكافأ كل طفل بالتصفيق على أي إنجاز مهماكان ذلك. بالإضافة إلى إحراز التقدم في القراءة والكتاب والحساب، فقد أشارت إلى أن (رسل) يدخل الفصل الآن وعلى محياه ابتسامة بدلا من أن يكون مقطب الجبين،وأن (بيتي) قد تذكرت إرواء النباتات كل يوم، وبأن (جاك) قد التزم السكون واستمع إلى كل تعليماتها خلال اليوم كله. وكانت السيدة (بندل) تشير إلى ذلك سائلة الأطفال «ماذا ينبغي أن نقول لكل من (رسل) و(بيتي) و(جاك)؟ وكان الجواب من الصف يأتي مدوياً» «هذا عمل جيد»!.

نتيجة لقابليته للتشتت، فقد كان (جاك) يسقط أدواته من الطاولة دائماً، فكانت الأقلام والألوان تجد طريقها إلى الأرضية باستمرار وبناء على مقتضيات الموقف العام في الفصل الدراسي، كانت السيدة (بندل) تشير إلى هذه الأشياء، معطية (جاك) تلميحاً لفظياً، أو سائلة إياه بصورة مباشرة لأن يقوم بالتقاطها معه. أو لربما سعت إلى اكتساب أو الحصول على تعاونه بأن تقوم بلمسه بشكل خفيف متظاهرة بالتحدث إلى الأقلام. «مرحباً أيها القلم الذي يقبع تحت كرسي (جاك) هل بإمكانك العودة إلى طاولته؟ ألا تعتقد بأنه سيساعدك في ذلك؟».

التخلص من التوتر

تعد الفكاهة أداة تعليم فعالة. فإذا كان باستطاعة الطفل رؤية الجانب المضحك من موقف سيء، فإنه غالباً ما يكون قادراً على إيجاد مخرج منه.

إن المدرِّسة التي تمتلك القدرة على الضحك من نفسها بشكل طبيعي ومقبول تعد نموذجاً هاماً للأطفال الذين لا يجدون أنفسهم إلا مصدراً لقلق الآخرين واليأس لأنفسهم. إن اللجوء إلى الفكاهة، والضحك مع لمسه خفيفة على الكتف يمكن أن تكون وسائل فعالة لغرض الانضباط والنظام وللتعليم والاختيار. المدرسة التي تسود روح الفكاهة بين أعضائها والفصول الدراسية فيها تكون في العادة مكاناً يحظى فيه الأطفال بفرص عديدة للاستمتاع بالتعليم والحياة. إن مشكلات الأطفال العاجزين عن التعلّم خطيرة، ويجب التعامل معها بأقصى درجات الاهتمام ولكن لا شيء يبدد جو التوتر أسرع من الضحك.

وبعض المشكلات التي يواجهها المدرس لا تكون مسلية ويبدو التعامل معها أمراً مستعصياً. فالطفل الذي يتوق إلى جلب الانتباه مثلا يقوم بإحداث الجلبة والضوضاء ويتفوه بتعليقات غير مناسبة، ويقذف بالممحاه فإنه يجبر المدرِّسة على التوقف عن التدريس لتأنيبه. وإذا قامت بهذا الإجراء فإنها تكون قد أولته الانتباه الذي يسعى إليه وبالتالي تكون قد دعمت سلوكه السلبي. وإذا امتنعت

عن القيام بأي إجراء فإن الطفل سوف يعرقل نظام الفصل إلى درجة يستحيل معها تعليم الآخرين. وغالباً ما تحسم الأمر بإرسال الطفل إلى مكتب المدير. ما الذي يمكن عمله تجاه طفل لا حول له ولا قوة عندما يقوم الآخرون بمضايقته بالسخرية والاستهزاء؟ فإذا قامت المدرسة بالتدخل لإنقاذه من هذا الموقف فإنه سيحرم من تعلم كيفية معالجة أحد المواقف المعتادة في الحياة. وإذا احجمت عن التدخل، فإنها تغامر بالسماح لتدمير ذاته بشكل أكبر، وتحيله إلى إنسان أكثر عجزاً في المرة التالية. إن كلا الحلين يمكن أن يكونا خاطئين. كيف يمكن التعامل مع طفل لا يستطيع تحمل أن يلمسه أحد؟ إن هناك الكثير من هذه المعضلات التي لا يتناسب معها حلا واحداً.

يدرك جميع المدرسين أن هناك صعوبات خلال عملية الانتقال من مكان إلى آخر، فعندما يغير الأطفال فصولهم الدراسية، أو يتوجهون إلى المكتبة، أو المطعم يحدث معظم الاضطراب مثل قرص الأطفال بعضهم البعض، أو الضرب أو السخرية أو التعليقات القاسية. إن نظام (الرفيق) يعد غالبا من أفضل الإجراءات للطفل العاجز عن التعلم في هذه المناسبات. إن بالإمكان الطلب إلى طفل جيد الانضباط أن يكون رفيقاً له، وأن يساعده في إيجاد طريقة، ويساعده على تذكر كتبه، وحاوية طعام غذائه، وأن يكون صديقه خلال مرحلة الانتقال. إن باستطاعة الطفل العاجز عن التعلم أن يتمسك بنصيبه من الصفقة في النهاية، بأن يوفر مقعداً لزميله أو يقدم بعض الخدمات البسيطة الأخرى. وحتى في الحالات التي يتم فيها انتقال الأطفال بصورة منظمة. فإن التغيير وفقدان التنظيم والتركيز النسبي يمكن أن يثير قلقا حاداً للطفل المضطرب.

إن التربية البدنية أو الجمباز يمكن أن يكون وبشكل كبير مصدر ضيق وقلق للطفل العاجز عن التعلم لأن هذه الفترات تكون أقل تنظيماً وقد تكون الأمور الاعتيادية الروتينية أقل تغييراً، ومستوى الضجيج أعلى مما هو عليه داخل الفصل الدراسي. فإذا كان الطفل يبدي قلقاً مستديماً ويسلك بشكل غير لائق بعد هذه

الفترات، فإنه من الأفضل في بعض الأحيان إعفاء الطفل العاجز عن التعلم من التربية البدنية واستغلال هذا الوقت في التدريس الخصوصي. إن الانتقال اليومي في الباص يمكن أن يكون أمراً أكثر إثارة مما يتحمله بعض الأطفال العاجزين عن التعلم. وإذا كان المدرسون يقظين للمشاكل في هذا المجال، فإن بإمكانهم مساعدة الآباء والأمهات في بعض الأحيان لتنظيم عملية النقل المشتركة بسياراتهم الخاصة لتجنب ضيق لا مبرر له. ان الذهاب إلى المدرسة سيرا ضمن مجموعة قد يكون أمرا مفرط الإثارة أيضا. والسير منفردا يمكن أن يؤدي إلى الكثير من المغامرات للطفل ذو القابلية لتشتت الذهني، والمندفع الذي قد يتبع قطا ضالا أو يسير في ممر أو طريق لم يطرقه سابقاً. يحتاج الآباء والمدرسون إلى تحليل الجوانب الايجابية والسلبية المتضمنة في كيفية انتقال الطفل إلى المدرسة ومن ثم إيجاد وسائل لجعل الذهاب إلى المدرسة أكثر هدوءاً، وأكثر تركيزاً، وخبرة ذات متعة أكثر، إن أوقات الوصول والانصراف، إن لم تكن منظمة بشكل كبير فإنها قد تشكل فترات ضغط نفسي كبير أيضا ويمكن مساعدة الأطفال العاجزين عن التعلم عن طريق تحديد أماكن انتظار معينة إلى أن يتلاشى الهرج والمرج من الموقف.

إن أي تغير غير متوقع في الموقف يمكن أن يدمر الطفل العاجز عن التعلم لقد حدث خلال إحدى عطلات أعياد الكريسماس، أن قررت السيدة (هنري) طلاء وإعادة تجميل وزخرفة صفها الدراسي كمفاجأة للعام الجديد لطلاب صفها. ومع أن ذلك كان مبعث ابتهاج لبعض الأطفال، إلا أن البعض الآخر والذي كان يعاني من عجز في التعلم قابل هذه الجهود بالبكاء ونوبات الصرع. إن مناسبات مثل الحفلات التنكرية وأعياد الميلاد و(الفالنتين) وغيرها من المناسبات تحتاج إلى فترة تهيؤ طويلة، حتى إذا ما طرأ تغير في نظام الحياة اليومية فإن الأطفال العاجزين عن التعلم يكونون مستعدين ومهيئين له.

ويميل هؤلاء الأطفال إلى التمسك بالأعياد ويستحوذ عليهم جانب أو رمز من هذه المناسبات ففي اليوم الذي يذهب فيه أحد هؤلاء الأطفال إلى حفلة عيد

ميلاد بعد نهاية اليوم الدراسي فإن ذلك اليوم يذهب سدى بالنسبة له إذ إنه لا يستطيع التفكير أو الحديث إلا عن تلك الحفلة. وهذا هو أحد الأسباب الذي يستلزم وجود مدارس أو فصول خاصة مع مدارس نهارية مدمجة، وبأقل قدر من المثيرات للأطفال الذي يعانون من عجز حاد في التعلم.

إعطاء التعليمات

يعاني معظم الأطفال العاجزين عن التعلم من صعوبات كبيرة في الاستماع والتذكر، ومتابعة سلسلة من التعليمات الشفهية. ومعظم المدرسين غير واعين لإطنابهم وسرعتهم في الحديث إنه من الأهمية بمكان أن يستمع المدرسون إلى طريقة حديثهم. وتطلب إحدى المدارس من كل مدرسة القيام بتسجيل أسلوب تدريسها لكي تستمع إليها بعدذلك. فإذا كان الطفل يعاني من مشكلات في اللغة، فإنه يتعذر عليه التعامل مع الكلمات الكثيرة. وإذا كان يعاني من عجز في التعلم، فهو في العادة عاجز عن تذكر سلسلة من التعليمات التي تزيد عن خطوتين أو ثلاث.

حاول أن تعد عدد الخطوات المتضمنة في قائمة التعليمات التالية والتي اعطيت للصف الرابع العام الماضي: «الرجاء الجلوس، أخرج قلما وورقة، اكتب اسمك على الجانب العلوي الأيسر من زاوية الصفحة، سجل تاريخ اليوم على الجانب العلوي الأيمن، ارسم شكلا لرجل في منتصف الصفحة، اطو الصفحة إلى نصفين رأسياً، وضعها على الجانب الأيسر من مكتبي، ثم ارجع إلى مقعدك». إن الطفل العاجز عن التعلم لا يستطيع انجاز هذه المهمة بشكل فعال.

ومن الأمور المعينة للأطفال عند اعطائهم التعليمات بصورة شفهية، أن يطلب إليهم النظر إلى المدرِّسة والاستحواذ على اهتمامها وتدعيم كلامها.

وبالنسبة للبعض فإن من الضروري أن يتم التدعيم من خلال اللمس أو الرتب أوالوقوف في موضع يواجه فيها المدرِّسة. ومن المهم أن تقدم التعليمات بصورة واضحة ومحددة ومحكمة. ومن الأمور الأساسية أن تتحدث المدرسة ببطء كاف ولكن بصوت عال بحيث يكون مسموعاً.ومن الأمور المساعدة في الغالب أن تقلص أو تحدد التعليمات ضمن خطوة أو أثنتين حتى تطمئن المدرِّسة إلى قدرة الطفل على إدراك التعليمات. وفي بعض الأحيان يستحسن تقسيم التعليمات بحيث تقدم في كل مرة خطوة قصيرة. إن هذه الممارسة تعتمد على مبدأ أساسي في العلاج التربوي والذي يقضي بأن يكون البدء من أدنى مستوى يقتضيه الوضع لاكتشاف مستوى الطفل ومن ثم الانتقال إلى مستويات أعلى.

وقد يكون من المفيد أن يطلب الأطفال تكرار وترديد التعليمات قبل تنفيذها. «سنقوم أولا بوضع طعام الغذاء جانباً، ثم نشكل طابوراً أمام الباب، وبعد ذلك ننزل من الدرج بهدوء إلى الملعب والآن ما الذي سوف نفعله أولا؟ ثانياً، سوف نقف في طابور. أخبرنا الآن ما هي الخطوة التالية. قبل كل شيء سوف نتوجه إلى ساحة اللعب وسوف تقدم المجموعة الأخرى من التوضيحات بعد ذلك في ساحة اللعب» عندما يتمكن الطفل من اتباع التعليمات الشفهية بشكل سليم، فإنه يستحق الكثير من التقدير والتشجيع.

ويستدعى الأمر أن يقوم المدرسون في بعض الأحيان بتكرار نفس الأشياء مرات عديدة، وبطرق مختلفة، ليساعدوا الأطفال على تركيز انتباههم، وليشرحوا لهم ما يقومون به، ولكي يتعاملوا مباشرة مع مخاوفهم وصعوبات التعلم لديهم. وفيما يلي بعض العبارات التي يمكن أن تكون معينة لمدرسي الأطفال الذي يعانون من عجز في التعلم:

التركيز :

انـظر إليّ، ركـز نـظرك نحـوي، والآن فكـر في الأشيـاء التي تحتـاج إلى احضارها معك . .

قف. فكر. ما الذي سوف تفعله أولا؟

هل أنت مستعد الآن؟ هل أنت مستعد للجلوس الآن؟ مستعد للتركيز؟

حسنا.

اهدأ. سيطر على نفسك.

اعمل ببطء الآن . . نظم أفكارك. أن لدينا متسعاً من الوقت لذلك.

هل يعد ذلك وثيق الصلة بالموضوع؟ .

ركز انتباهك على ما تقوم بعمله.

سنقوم بإجراء هذا العمل خطوة خطوة، وبشكل منظم.

من الصعب عليك أن توقف ما تقوم بعمله، ولذلك سأقوم بتنبيهـك ومن ثم اطلب إليك التوقف.

دعنـا الآن نراجـع ما قمنـا بعمله. في البدايـة ذهبنا إلى الخـارج، ثم ماذا فعلنا بعد ذلك؟ أنا استطيع أن أتذكر ما قمنا بعمله بعد ذلك. .

التعامل مع مشاعر الاحباط

إنه طبيعي أن ينتابك الغضب. فكل شخص يغدو غاضبا بعض الأحيان. المهم هو كيفية التعامل مع الغضب.

اعلم بأن الأمر صعب بالنسبة لك، ولكن بامكانك أن تتعلم. سـوف أقوم بمساعدتك. حاول أنت أولا. وسأكون بجانبك.

عندما تنتابك مشاعر الإحباط، حدثنـا عن هذه المشـاعر فـإنها مشاعـرك، ويمكننا بعد ذلك مساعدتك على التعامل معها.

قد تعاني من مشكلات في التعلم، ولكن ذلك ليس مبرر للتصرفات السيئة.

عندما تصف شيئا بأنه سهل جدا، فانه في الحقيقة ليس كذلك. فهو صعب. وأنا أعلم أنه كذلك. وباستطاعتي مساعدتك على أدائه (وهو أيضا استجابة لـ «انه عمل ممل» و«إنه شيء طفولي».

أنا وأنت، كلانا نعلم الآن بأنه عندما تقول بأنك مرهق جدا لكي تؤدي هذا العمل فإنك خائف من أن تفشل فيه. حسنا. دعنا نحاول القيام به معا.

تعزيز السلوك الملائم.

نعم، أنا شخص مستبد وسأظل كذلك إلى أن تتمكن من التحكم بنفسك بشكل أفضل قليلا.

إن ذلك ليس بالسلوك الملائم، هذا هو الأسلوب الملائم دعنا نجربه. إنني أقوم بمساعدتك لأعينك على التحكم بنفسك، أنه يصعب عليك التحكم بنفسك قد يكون من الأفضل لك في بعض الأحيان أن تنعزل عن المجموعة لفترة إلى أن تتمكن من جمع شتات نفسك.

عندما نراك تضايق الآخرين بذلك الأسلوب، فإننا ندرك بأن أحداً قد سبب لك أذى كبيرا بمضايقتك. دعنا نتحدث عن مشاعر الإيذاء عندما يقوم الناس بمضايقتك فإن ذلك يعني أن هناك شيئا يزعجهم حقا.

التعامل مع جوانب العجز

يستطيع بعض الأطفال المشي عندما يبلغون الشهر التاسع من العمر والبعض الآخر في سن السنة والنصف. في حين لا يتمكن البعض الآخر من المشي إلا بعد سن الثانية. إن الأطفال يمشون عندما يكونون مستعدين لذلك. والطفل الذي يبدأ المشي مبكراً لا يمشي أفضل من الآخرين. يتعلم بعض

الأطفال القراءة أسرع من غيرهم. وأنت أيضاً سوف تتعلم القراءة لأنك بحاجة إلى وقت أكثر ولكنك سوف تقرأ.

إن التفكير الجيد هو المهم في هذه الحياة وأن لك عقلية جيدة وأنا أحب الطريقة التي تستغل بها عقلك. وذلك هوا لمهم. إن أهم عنصر في ارتكاب الأخطاء هو إننا نتعلم منها. فلا تقلق من ارتكاب الأخطاء إذ بإمكانك تعلم الكثير منها. والعديد من الابتكارات العظيمة ظهرت نتيجة للأخطاء.

أنت لست مطالباً بأن تكون كاملا فلا أحد كامل. كم هي مملة هذه الحياة، لو أن الناس تميزوا بالكمال. كما هو عظيم أن تكون قادراً على الضحك على نفسك.

دعنا أولا نرى جوانب القوة لديك أولا، ما الذي تستطيع أن تفعله، وبعد ذلك ستكون أقدر على معالجة الأمور التي تعجز عن القيام بها.

إنه لأمر صعب أن تخسر لعبة، لكنني واثق من أنك ستكسب إحداها قريبا. إنها لعبة الحظ ويمكن لأي شخص أن يفوز أو يخسر فيها. إن ذلك لا علاقة له بمدى ذكائك أو براعتك.

لا أحد يرغب في خسارة لعبة إن ذلك صعب عليك، دعنا نحاول معالجتها معا لفترة من الوقت. سوف ترى بأنك سوف تتحسن. (أو: دعنا نتبادل مواضعنا، تناول أنت الذي في المقدمة وأنا أتولى الذي في المؤخرة) في بعض الأحيان يكون الفوز صعباً أيضا، لأنك سوف تقلق حول إمكانك الفوز في المرة التالية.

لا ينبغي أن تمارس الغش حتى تفوز. إنك تفوز كشخص ولسوف تتحسن في اللعبة.

حاول أن تتقبل قولي أنك تحرز تقدما، ولسوف تكتشف ذلك بنفسك قريبا.

تذكر كم كان ذلك صعبا بالنسبة لك في شهر سبتمبر.
انظر إلى عملك الآن؟ . .

نظم دعم المدرس

وكما يتوجب على المدرس أن يعتمد على جوانب القوة، والاهتمامات والمواهب المتميزة للطفل، فكذلك يجب على النظار والمشرفين ذلك. والإداريون الكبار هم الذين يصيغون كيفية التعامل في المدرسة وذلك عن طريق مدى رغبتهم في تقويم أدائهم والاستماع إلى استجابات الآخرين. وبالكيفية التي يتعاملون بها مع المشاكل ومواقف الشك والغموض. إن مدرس الطفل العاجز عن التعلم يتعامل مع الغموض، إنه يتعامل مع طفل يتسم بغرابة الأطوار، وعدم الثبات، مضلل، ومبهم. إن هذه المدرسة قد تكون بحاجة إلى مساعدة في التمييز بين ما تعرفه ومالا تعرفه. إن إحدى دلالات النضج الهامة للشخص تتمثل في قدرته على التعرف على المجالات التي يفتقر فيها إلى المعرفة الكافية، وعلى قدرته على الاعتراف بذلك، وطلب المساعدة لذلك. إن هذه المهارة حيوية لمدرسي الأطفال الذين يعانون عجز في التعلم. إنهم سيضطرون إلى طلب المساعدة في بعض الأحيان طالما كان عملهم بالغ الصعوبة وكثير المطالب.

وتضطر المدرِّسة إلى الاعتماد على مصادرها الخاصة عندما تتجاهل المدارس المشاكل الخاصة بالطفل الذي يعاني من اضطراب الإدراك والذي يعجز عن التعلم بصورة طبيعية على الرغم من ذكائه العادي، وحيث تتبنى المدارس فلسفة (البرنامج التعليمي الواحد) فإن مسئولية التعامل مع الحاجات الخاصة للطفل العاجز عن التعلم تقع على عاتق مدرّسة الفصل العادي. وهي بالكاد تكون قد تدربت تدريباً خاصا، وغالبا ما تجهل كيف تباشر العمل مع طلابها. ولا يجب أن يتوقع منها القيام بأداء هذا العمل على نحو بارع دون الدعم والتوجيه المناسبين.

إن المدارس بحاجة إلى توفير المزيد من الخدمات التوجيهية التي تقل فيها الأحكام ويزداد فيها الدعم. فالمدرسون بحاجة إلى الموجهين الذين يستمعون إلى تفاصيل دقائق همومهم حول الطفل. وغالباً يفضي الحوار إلى استبصار المدرسين بالمشكلات. وفي بعض الأحيان تكون وجهة نظر جديدة معينة لهم. يحتاج المدرسون كثيراً إلى مساعدة المشرف أو رئيس الهيئة التدريسية لتصميم وسائل تعليمية جديدة للطفل، أو إعداد درس نموذجي، أو لعبة تعليمية، أو لبناء الوسائل التعليمية مع المدرس، بدلا من الاكتفاء بالاستماع إلى توجيهات لكيفية عمل ذلك. ومن حين لآخر يحتاج المدرسون إلى تدعيم لروحهم المعنوية. إن توطيد وتدعيم المدرسين يجب أن يحتل المرتبة العليا في سلم أولويات الإدارة المدرسية إذ إن ذلك ضمان للدعم التربوي الجيد للأطفال.

إن أنظم الدعم المدرسية التي تشجع على تبادل الآراء والمشاعر تعد ضرورية للمدرسين. فالهيئة التدريسية بحاجة إلى تلقي التدريب والمعاملة بنفس الطريقة التي يتوقع منها أن تدرب وتعامل الأطفال، أن تعتمد على خبرات الأطفال أنفسهم، وأن تحاول استغلال جوانب القوة لديهم واهتماماتهم، وبمساعدتهم التغلب على جوانب الضعف لديهم، وخلق مشاعر الثقة في نفوسهم. إن الكشف عن مواهب الأطفال، وتوفير الخبرات التي تصقل خبراتهم العقلية وتلهم خيالهم، وتثير لديهم الضحك من الأعماق، وتوفر لهم الإشباع يجب أن يكون جزءاً من تدريب أعضاء هيئة التدريس.

وإذا كان الإداريون لا يريدون لمدرسيهم الوقوف أمام صفوفهم وإلقاء المحاضرات على الأطفال طوال الوقت، عليهم الإحجام عن هذا العمل مع مدرسيهم إذا كان الهدف هو توفير المزيد من التعلم التجريبي، فالإدارة بحاجة إلى إعداد مواقف للمدرسين لاكتشاف آفاق جديدة مستخدمين من الحواس ما أمكنهم ذلك. وعندما يطلب إلى المدرسين تطوير برامج معدة لإشراك تلاميذهم بصورة كلية، فإنه سيكون معيناً لهم أن يشاهدوا نماذج معدة على مستوى الكبار

حيث كانوا هم مشتركين فيها بصورة تامة. وكثيراً ما تهتم اجتماعات هيئة المدرسة مع قضايا منطقية وتصريحات يومية، وليس مع القضايا التربوية الحقيقية، والأفكار العظيمة ومع الطرق التي لا حصر لها لحل مشكلة معينة. إن هؤلاء لا يطرحون أفضل الموارد البشرية لاغناء اجتماعاتهم. إنهم لا يطرحون قضية الالتزام بالاستقصاء والبحث عن معارف جديدة.

إن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى مساعدة لتقدير فردية كل شخص من قبل الآخر، والتعرف على المواهب الخاصة والاعتماد على البعض الآخر للمساعدة في هذه المجالات. إن أسلوب العصف الذهني في مجموعات صغيرة وضمن إطار زمني محدد لايجاد أنظمة جديدة لإدارة المدرسة أو الفرق والتي تقدم وسائل بديلة لحل مشاكل عقلية أو سلوكية معينة، تعد وسائل يستطيع المدرسون من خلالها تعلم كيفية العمل الجماعي.

كلما ازدادت الطرق المعينة لنمو أعضاء هيئة التدريس.

كلما ازداد عطاؤهم لتلاميذهم..

وكلما ازداد نمو التلاميذ..

- إعداد المعلمين

يُعد المعلمون نماذج لمعظم التلاميذ. إن الطرق التي يقدمون بها أنفسهم، والأسلوب الذي يستجيبون أو يتحدثون، والطريقة التي يتعاملون بها مع مشاعرهم الخاصة، جميعها تحاكي من قبل الكثير من تلاميذهم. ويتأثر جميع الطلبة، وبخاصة الطلبة العاجزون عن التعلم بالجو الانفعالي للمدرسة وبمشاعر الآخرين نحو المؤسسة، وبالعلاقات بين المعلمين، وكذلك بالاتجاهات نحو السلطة. و لم تولى برامج تدريب المعلمين إلا اهتماماً قليلا جدا لهذه العوامل الإنسانية والواقع أنها لم تعط اهتماماً كافياً لجودة المتقدمين لتأهيلهم للتدريس أو

لتدريب المعلمين. لقد حظيت التقديرات ومتطلبات المقررات المسبقة باهتمام كبير جدا ولقد كان الهدف من التربية في الأزمنة القديمة، أن يلازم الأطفال صفوة الكبار ما أمكن لينهلوا منهم حكمهم وقيمهم، وأسلوبهم في التعامل مع مشاعرهم وعلاقاتهم، ألا يفترض أن يكون هذا هو التربية هذا اليوم؟

إننا نرغب أن يلازم جميع أطفالنا وبخاصة العاجزين عن التعلم منهم، الكبار الذين يتعلمون وينمون باستمرار. وتكون عملية الحياة ذاتها مصدر إثارة لهم، وعندما تختار الجامعات أفرادا لتعدهم كمعلمين فإن عليها اختيار أولئك الذين لديهم اهتمام كبير بالأطفال والذين يرغبون في سبر الأفكار بعمق، والذين يسعون إلى بناء حصيلة من المعرفة، بشكل منظم، طبقة فوق أخرى ويجب أن تقرر برامج تدريب المعلم، الإبداع، والخلق، واتجاهات حل المشكلات لدى الكبار، حتى يمكنهم أن ينهلوا من هذه البدائل عندما تنعدم المسارات الواضحة والطرق المحددة. إن مجرد حب الأطفال غير كاف إذ يجب أن يكون الكبار أنفسهم ناضجين ونامين حتى يمكنهم تنمية القدرات العقلية للأطفال وبالنظر إلى انحسار سوق عمل المدرسين، وانخفاض نسبة المواليد، وبما أن دمج المعاقين مع العاديين في المدارس أصبح أمراً شائعاً، فإن الجامعات يجب أن تكون أكثر انتقائية في قبولهم طلبة مدارس التربية، وإن تسعى لاجتذاب عدد أكبر من المرشحين من ذوي المدارك الواسعة المتنوعة. يحتاج المعلمون إلى تدريب نظري راسخ. إنهم بحاجة إلى اطلاع واسع على المناهج والأساليب، ومن ثم توجيه عملي على مستوى عال تحت إشراف رئيس المدرسين لترجمة النظريات إلى الواقع وتطوير أساليبهم وطرق تدريسهم الخاصة بهم. إن المدرسين بحاجة إلى خبرة تؤهلهم لإعداد المواد التعليمية الخاصة بهم، وصحائف العمل، والألعاب للتمكن من مواجهة حاجات التعلم الخاصة بكل طفل. وفي نفس الوقت فهم بحاجة إلى الاطلاع على جميع المواد التعليمية التجارية المتوفرة حتى يمكنهم الاختيار من بينها بشكل ملائم.

مساعدة المعلمين

تعد المدرسة أكبر من مجرد مؤسسة لاكتساب المعلومات والمعارف. إذ يجب اعتبار هذه المؤسسة مكاناً يحظى فيه التلاميذ بخبرة الاتقان في جميع مجالات التعلم والعلاقات الإنسانية. وبالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من عجز في التعلم فإن المدرسة يجب أن تكون مصدر راحة كما هي مصدر تحد لهم. ويمكن تحقيق هذا الأمر إذا كان المعلمون واسعي الإدراك والمعرفة وذوي خيال خصب، وإذا كانوا متدربين على كيفية مواجهة حاجات الأطفال، وبمجموعات واسعة من المناهج التعليمية وأن يحظوا بدعم قوي من النظام المدرسي.

إن عمليات التقويم التي يقوم بها المشرفون يجب أن تتضمن تفاصيل أي عمل إيجابي يلاحظونه وتوفير المساعدة البناءة في المجالات التي يظهر المدرسون حاجتهم إليها. ومن وسائل الموجهين في المساعدة في الوصول إلى مدرسة أفضل تزويدها باقتراحات محددة جداً، والعصف الذهني معها ومساندتها للاستمرار في عملها. وتكاد تنحصر مهمة المشرفين في بعض المدارس في تقييم حالة الفصل، ووضع لوحة البيانات والاعلانات، وإلى أي حد يتصرف الأطفال بأدب. وما إذا كانت خطط المدرس تبدو سليمة ومنظمة. قالت إحدى المدرسات التي تقوم بتدريس خمسة أطفال عاجزين عن التعلم في الصف الأول والذي يحوي اثنين وثلاثين طفلا، «إن كل ما أخبرتني به مرشدتي هو أنها قد منحتني تقديرا عاليا في مدى الأناقة التي ظهرت بها الغرفة، وفي الاخضرار التي بدت عليه النباتات، ولكنها تعتقد بأن سيطرتي على سلوك الأطفال تعد جيدة بعض الشيء فقط. إنها لم تجد ابدا الفرصة للاستماع إلى مأزقي مع هؤلاء الأطفال الخمسة العاجزين عن تعلم أي شيء. إن السيدة (جونز) تذكرني بوالدتي والتي تكون مشغولة لدرجة لا تستطيع أن تجد الوقت لتساعد بالفعل». ولحسن الحظ فإنه غالبية المرشدين ليسوا كالسيدة (جونز) وعلى أية حال، فإن الأدوار المناطة بالمرشدين بحاجة إلى تقويم جذري. ولربما تكون هذه التسمية متسمة بصبغة تقويمية، ولربما كانت الأنظمة

المدرسية بحاجة إلى مرشدين، وجهاز دعم يوفره رؤساء المدرسين الذين يرحبون بالتحديات المتعلقة بمساعدة المدرسين الذين يتعاملون مع أكثر التلاميذ صعوبة ويحولونهم إلى متعلمين. إن الذين يتولون توجيه المدرسين والإشراف عليهم بحاجة إلى تقديم النماذج وطرح الأسئلة. أنهم بحاجة إلى توفير المساعدة لإعداد خطط الدرس لهؤلاء الأطفال، والعمل على اكتشاف ـ أكثر المناهج فاعلية وذلك بالتعاون مع المدرس. إن على الموجهين (المشرفين) أن يكونوا جزءاً من العملية التي تهدف إلى دعم المدرس.

قد يكون مفيداً للمدرّسة التي تتولى تعليم الأطفال العاجزين عن التعلم أن تعد قائمة مراجعة بأسئلة تطرحها على نفسها والأمثلة التالية قد تكون نماذج لهذه الأسئلة .

- ما الذي قمت به هذا اليوم وكان فعالا؟
- ما الذي قمت به والذي يجب أن اتجنبه؟
- هل آخذ في الاعتبار جوانب القوة لكل طفل ؟
- ما هي اهتماماته؟
- ما هي جوانب القوة وجوانب الضعف عندي؟
- هل أنا قاسية (بالحكم) على نفسي؟
- هل أمتلك مرونة كافية في سرعة برنامجي؟
- هل أمتلك البدائل دائما للرجوع إليها عندما يتعثر البرنامج ؟
- ما مدى مرونتي؟
- كم مهم أن أكون على صواب دائماً ؟
- بدلا من الاكتفاء برفض الطاقات السلبية، هل أقوم باكتشاف طرق لتحويل هذه الطاقات السلبية إلى قنوات أكثر فعالية؟
- هل أولي السلوك السلبي اهتماماً كبيراً لدرجة أنني أدعمه؟

- هل استطيع تذكر الثناء على السلوك الايجابي، وهو من الأمور التي نميل إلى أخذها كمسلمات ؟
- هل اتكلم كثيرا؟
- هل أقوم بشكل عفوي بتشجيع «ظاهرة الاجابة كيفما اتفق» وتدعيم شعور التلاميذ بأن عليهم معرفة جواب كل الأسئلة؟
- ما هي (طبيعة) الأسئلة التي أقوم بطرحها على الأطفال؟ .
- هل أنا مستمعة جيدة ؟
- هل أقوم بتشجيع الأطفال على طرح الأسئلة؟
- طالما أن مشاعر الثقة هي أساس جميع العلاقات، فما الذي يمكنني عمله لخلقها؟ هل يمكنني استعجالها ؟
- ما هي الدلالات والمؤشرات على أن العلاقة بيني وبين الأطفال لم تتم بعد؟
- هل يمكن للأطفال أن يستمعوا حتى عندما يبدو أنهم يركزون على أمر آخر؟
- هل أوفر للفصل جوا من المرح والضحك والابتسامات. كيف يمكنني استغلال الأخطاء السخيفة، والأمثلة السخيفة بشكل أفضل لاستخدامها كوسيلة تعلم وفي نفس الوقت كمصدر للتسلية؟
- كيف اتصرف مع الطفل الذي يقف على جهاز فحص المجال البصري؟
- كيف اتصرف مع الطفل المفرط النشاط أو الطفل الذي يمكن أن يترك الفصل؟
- كيف اتصرف مع الطفل العدواني جدا؟
- متى يمكن أن أرسل الطفل إلى المدرس المختص بالأطفال المشكلين؟
- هل من المفيد للأطفال أن يعرفوا من البداية الهدف أو الأهداف لتلك الفترة ثم التأكد من تحقيقهم لتلك الأهداف؟
- كم هو مهم في نهاية كل فترة أن يتكرر، وتعاد صياغة، وتجدد، ويعاد تأكيد المفاهيم، والمفردات والمعلومات التي سبق تعلمها؟
- كيف يتسنى لي أن أعرف ما إذا كان الطفل قد أصابه الإعياء فعلا أو أنه يتخذ التعب ذريعة للهروب من أداء الواجب؟ ولماذا يضطر إلى انتحال الأعذار؟

- ماهي الخطط الخاصة التي يجب أن أعدها ليوم ماطر؟
- كيف استطيع إثارة الأطفال ليتعرفوا ليس فقط على تقدمهم ولكن ليتعرف كل على تقدم الآخر، وليثنوا على أداء زملائهم؟
- ما الذي يمكن أن أقوم به في الفصل الدراسي لغرس الاحترام في نفوس الأطفال، وتعزيز الشعور الإيجابي لما يمكن أن يقوم به كل طفل؟
- هل أقدم نفسي كنموذج للاستقصاء العلمي؟
- كيف أتعامل مع الأمور المجهولة؟.
- كيف يمكنني مساعدة الأطفال ليدركوا بأن الأخطاء يمكن أن تكون ذات نفع، وأنه يجب أن لا نأخذها مصدراً للضحك وإنما مصدر تعلم؟
- هل أخشى الفشل؟

أسئلة أساسية

- ما الذي سأقوم بتدريسه؟ (ما الذي يحتاج الأطفال إلى تعلمه)
- لماذا يجب أن أقوم بتدريسه؟
- كيف سأقوم بتدريسه؟
- كيف يمكنني معرفة أنني قمت بتدريسه فعلا؟

* * *

الفصـــل الشـــامـــن
أســـاليب التـدريـــس

إن بإمكان أي طفل أن يتعلم، والعملية منوطة بنا، نحن الكبار، لنبحث ونكتشف الطرق التي يتعلم الطفل من خلالها. إن العمل الاستكشافي مطلوب. فبالامكان التعرف على مؤشرات ودلالات مهمة من خلال الملاحظة الدقيقة للطفل، والاستماع الجيد له، والدراسة المتأنية لعمله. ويمكن التعرف على أساليب التعلم لدى الطفل عن طريق الفحص الدقيق لنتائج الاختبارات المقننة والتقديرية، وتقارير المدرسين، وكذلك من خلال التاريخ التطوري والمعلومات المقدمة من قبل والدي الطفل. والتجريب مطلوب لاكتشاف الأساليب الفعالة وغير الفعالة في تعليم الطفل. ويتطلب التحليل البارع لجميع الأدلة المتوفرة قدرة عالية على استقراء النتائج، كما يتطلب يقظة وانتباهاً للتفاصيل، وحفظا دقيقا للسجل للتعرف على أسلوب تعلم الطفل المتميز. إن كل هذا العمل الاستكشافي لا يعني بأن وجود العجز عن التعلم يعتبر جريمة.

إن الجريمة هي السماح للطفل بالبقاء في المدرسة لسنوات دون تعلم للمهارات الأساسية.

وحتى يمكن تهيئة الطفل للنجاح، فإن خطوة البدء الضرورية تتمثل في طرح أسئلة أساسية جداً:

ـ ما هي جوانب القوة لدى الطفل بشكل عام؟
ـ ما هي اهتماماته وهواياته؟

- ما هي إمكاناته الذاتية؟
- هل يبدو أنه يتعلم بشكل أفضل من خلال البصر، أو من خلال السمع، أو من خلال اللمس، أو من خلال البدن، أو من خلال عملية ربط عنصر بآخر، أو من خلال مجموعة متحدة من هذه العناصر؟
- ما الذي يستطيع هذا الطفل القيام به؟

إن الأمر يتطلب منا معرفة ما الذي يستطيع الطفل القيام به بشكل دقيق، إلا أن بعض المدرسين يركز اهتمامه على ما لايستطيع الطفل القيام به فقط. إنه لأمر يسير جداً الادعاء بأنه طالما قمنا بتعليم الطفل ولكنه فشل في التعلم فهو بالتالي طفل غبي أو كسول، وعنيد، ومناور، أو إنه لم يحسن تربيته. ويعاني الطفل في بعض الأحيان من تدني في قدراته العقلية، وقد يكون مضطرباً، أو إنه تعلم التلاعب بالكبار تجنباً لأداء العمل. ومع ذلك فالطفل يسعى عادة وبشكل بائس إلى التعلم ولكن لا يعرف كيف يؤدي ذلك. **أنها مسئوليتنا لاكتشاف كيف يتعلم الطفل ومن ثم تعليمه كيف يتعلم.**

ينبغي أن تكون المدرسة مكانا يوفر للطفل اتقان الخبرات. ولذلك يجب أن تبرمج وسائلنا التعليمية لتحقيق النجاح والمتعة في التعلم لكل طفل. وبصرف النظر عن الجهد الذي نبذ له في عملية البحث عن نشاط يستطيع الطفل القيام به بشكل مستقل، فإنه يجب علينا اكتشاف هذا النشاط لتوفير فرص النجاح له. كل نجاح يؤدي إلى نجاح آخر.

إن ذلك الشعور المفعم بالبهجة والنابع من «أنا أستطيع أن أقوم بذلك!»، يجب أن يتحول إلى جزء من خبرة الطفل المدرسية اليومية.

إن فهم الطفل وتحديد أسلوبه في التعلم ضروري لكن لا يعد كافياً. إن ذلك يعد الخطوة الأولى. **والخطوة التالية هي فهم ما الذي يحتاج الطفل إلى فهمه.**

والطفل بحاجة إلى تعلم مهمات تربوية محددة . ومن الضروري صياغة الأهداف بشكل واضح ومحدد. وبغض النظر عن الأسلوب الأمثل الذي يتعلم من خلاله الطفل، أو المناهج التعليمية المستخدمة، فإن برنامجاً علاجيا منظما بشكل محكم يجب أن يؤدي إلى هدف محدد. وعلى المدرس أن يقوم ابتداء بتحليل ما إذا كان الطفل يمتلك المهارات التي تؤهله لبلوغ الهدف، أو تحديد المهارات التي يمتلكها وتلك التي يجب تعليمها إياه في البداية.

وقد يحتاج الطفل إلى تعلم طائفة كاملة من المهارات الأساسية قبل القيام بأية محاولة لتحديد الهدف نفسه. وقد يفتقر الطفل إلى الأسس التي ينبغي أن يبنى عليها، وبالتالي فإن إرساء هذه الأسس تصبح أهدافاً قريبة المدى. فطفل العاشرة العاجز عن التعلم والذي يتمثل هدفه في تعلم القراءة، ربما لم يكتسب القدرات الأولية جدا والقدرات المطلوبة لذلك، فعلى سبيل المثال، قد يكون الطفل عاجزاً عن التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة، والتمييز بين الأصوات المتشابهة، وبين اليمين واليسار. أو الأعلى والأسفل، أو قد يكون عاجزاً عن التمييز بين الأشكال والهيئات، أو أن يدرك خلفية الصورة كجزء منفصل عن مقدمتها. وأن يكون قادراً على الترتيب والتصنيف ضمن مستوى بسيط. وقد يحتاج الطفل في بداية الأمر إلى تعليمات محددة جدا في مجال أو أكثر من هذه المجالات، ومن الضروري إعداد برنامج إرشادي له يعين بدقة هذه الحاجات المحددة.

إن أي مطالب نقدمها للطفل العاجز عن التعلم يجب أن تستكشفها معلمته بعمق. ولذلك فإن «تحليل مطالب التعلم» أمر ضروري. وقد تجد المدرِّسة أن من المستحسن أن تقوم بأداء العمل بنفسها كنقطة بداية.

وبعد ملاحظة ما قامت بإجرائه والكيفية التي قامت بها، فإنها تقوم بتجزئة المهمة إلى عناصرها الأولية وفصل الخطوات المتضمنة وترتيبها من الأبسط إلى الأكثر تعقيداً ووضعها ضمن تسلسل منطقي.

لقـد أرادت (ماري) الحجـل ولكنهـا كـانـت تفتقـر إلى التـآزر الـلازم لذلك. وقـد رجت (ماري) مـدرِّستها السيـدة (ويلز) أن تعلمها كيفيـة الحجل. وقامت الأخيرة بتحليل ما يتضمنه الحجل، فقبـل أن تتمكن (ماري) من الحجـل عليها أن تعرف كيف تثب (عـلى قدم واحـدة). عليها أن تعـرف كيفية الـوقوف على قدم واحدة. وقبل أن تتمكن من الوقوف على قدم واحدة عليها أن تقف على الاثنتين. لقد كـان باستـطاعة (مـاري) الوثب، وبـالتالي بـدأت السيدة (ويليـز) بالطلب إليها الوقوف على قـدم واحدة الأمـر الذي يضمن لهـا النجاح بسهـولة. وشرحت الأمر بأنه يتعين على (ماري) التدريب على الـوقوف عـلى قدم واحـدة، ومن ثم الوثب، على قدم تارة وعلى الأخرى تارة أخرى. وذلـك قبل أن تستـطيع الحجـل واتبـاع نفس الأسلوب كـل مـرة. ثم بـدأت السيـدة (ويليـز) بتنـويـع التمـرين، حيث أدخلت ألعـابـاً لتسـاعـد (مـاري) عـلى الـوثب عـلى القـدمـين بالتناوب، وأن تستطيع في النهـاية أن تـزاوج بين الحـركة الخلفيـة مع الـوثب على القدمين بالتناوب. وقد ضمن تكرار التمرين المكثف قدرة (مـاري) على الـوثب بشكل آلي. لقد شاركت (ماري) السيـدة (ويليز) في عمليـة التعلم، وقد فهمت الإجراءات المستخدمة لمساعدتها الـوصول إلى الهـدف وفي كل مـرة كانت تصيب فيها نجاحاً في الوثب على قدم ومن ثم الأخرى، كانت تقوم بملء مـربع ملون في صحيفة الرسم البياني لديها. لقد قامت بتحويل المربعات الملونة إلى خطوط بيانية واحتفظت بسجل مدون لسير تقدمها. إن كل خطوة تتطلب طائفـة من القدرات الاستعدادية (الأساسية) تكون أكثر تقدما من تلك التي تطلبتها الخطوة السابقـة. ويجب تقسيم كل خطوة إلى عناصرها وتحليلها في ضوء الاستعدادات التي تمتلكها (ماري).

ولضمان نجاح الـطفل والمحـافظة عـلى حماسـه، فإن نقـطة البدء في التعلم تكون دون مستوى الاتقان الذي وصله بقليل. ومن تلك النقطة يمكن برمجة كـل خطوة ضمـن خطة درس ويتم تعليمها بصورة منتـظمة، وبشكـل تدريجي، وتتم اعادة تقديمها وتكرارها مرات عديدة حتى يتم تحقيق الهـدف ويتمكن الطفـل من

الاستجابة بصورة آلية.

ويستعرض الجدول التوضيحي الذي يحمل عنوان «لكي يقرأ. . الطفل بحاجة إلى» والمتضمن في الفصل السادس تحليلاً أوليا للمطالب والذي يعد في غاية التعقيد. ويبين الجدول العناصر الأساسية فقط لهذا التحليل. ويمكن أن يشكل كل عنصر من هذه العناصر جدولا بذاته. يجب أن يبرز كل جزء بشكل واضح إلى أن يتمكن المدرس من فهم ما تتضمنه بصورة سليمة، ويدرك بشكل محدد الأمور التي يحتاج الطفل إلى تعلمها.

وعند القيام بتحليل المطلب قد يطرح المدرس الأسئلةالتالية:

ـ ما الذي طلب من الطفل القيام به؟
ـ ما هي العناصر الأساسية للمطلب؟
ـ ما هي العناصر الأبسط ضمن الأجزاء الأكبر من المطلب؟
ـ ما هي الأجزاء التي تأتي أولا وماتلك التي تليها؟
ـ هل باستطاعتي ترتيبها من البسيط إلى المعقد؟
ـ ما الذي يتعين على الطفل معرفته لكي يقوم بأداء كل مرحلة؟
ـ أين وصل الطفل في اتقانه للمطلب في التسلسل الهرمي؟
ـ ما هي الخطوات التي يجب أن أقوم بتعليمها للطفل؟
ـ هل بإمكاني وضع أهداف محددة وواضحة لكل خطوة؟

إن تحليل المطلب مدعماً بما تعلمه الطفل يخدم في تهيئة الفرص لمساعدة الطفل. ومن ثم فإن المدرس يجب أن تتوفر لديه فرصة استخدام عدد كبير من الوسائل التعليمية وأن يكون ملماً بها وبمختلف مستويات الصعوبة فيها. وليس هناك نهج أو مجموعة من الوسائل يمكن احتسابها مضمونة النتائج. فالعديد من المدرسين المتميزين يتبنون منهجاً معينا، ولكنهم يستعينون بالعديد من المناهج المألوفة لديهم، ويقومون بملائمة العديد من الوسائل لعمر الطفل واهتماماته، بالإضافة إلى ملائمتها لمستوى نضجه. وبدلا من جعل الطفل يتكيف مع منهج

أو أسلوب معين، فان المناهج والأساليب هي التي يجب ملائمتها مع قدرات الطفل.

ولازال هناك عنصر مهم آخر، وهوالجزء الذي يفرض تحدياً لجميع المصادر البشرية ويجعل من التدريس أمرا يتسم بالإثارة. إنه مهارة حل المشكلات. إذ ينبغي على المدرس أن يكون مبدعاً في استخدامه للمواد التعليمية حتى يستطيع أن يجذب إليها الطفل ويغريه بالمشاركة. إن ابتكار المواد التعليمية لتقديم نفس الدروس بمئات الأساليب المختلفة والمبدعة، حتى يتم تعلمها وتصبح جزءاً من كينونة الطفل يعد بحق (توابل) التعليم .

يتوفر في الوقت الحاضر العديد من الوسائل التعليمية التجارية الممتازة لكي يختار منها المدرسون، ولكن الوسائل التي يقوم المدرسون بتصميمها مهمة أيضا، قالت (جان الين) والبالغة من العمر تسع سنوات والتي أحبت الألعاب، واستمتعت بفكرة أن تعد المدرِّسة شيئاً خاصاً بها «هل قمت بإعداد هذه اللعبة خصيصاً لي». إن فائدة المواد التعليمية التي يقوم بإعدادها المدرِّس لا تنحصر فقط في التركيز على اهتمامات الطفل وحاجاته الخاصة، ولكنها تشكل دافعاً لتركيز الطفل السريع.

الإعداد للمهمة

قبل أن يبدأ الطفل العاجز عن التعلم مهمته، فإنه يجب تهيئته للتركيز والانتباه. وهو بحاجة إلى إخباره بالغرض من المهمة، وما هو المتوقع منه، وما هي الأشياء التي يجب أن يبحث عنها، والأشياء التي يجب أن يركز عليها، وتلك التي يجب أن يتجاهلها. يجب أن يوضح للطفل وبشكل واضح كيف وأين يشرع في أداء الواجب. إن الأمور التي نأخذها كمسلمات عند التعامل مع الأطفال العاديين يجب توضيحها بشكل مفصل للطفل الذي يعاني من عجز في

التعلم. إذا كان الطفل يباشر العمل الذي يتطلب رسم دائرة حول جميع الأشياء التي تبدأ بحرف (التاء) على الصفحة، فإن الإعداد لذلك قد يتضمن تعليمه كيفية الجلوس بشكل أكثر ملائمة لأداء العمل، وتعليمه الموضع الذي يجب أن ينظر إليه أولا، كيف يشرع العمل بأسلوب منظم، ماذا يقول لنفسه بينما هو منهمك في العمل. وماذا عساه يعمل عندما يأتي إلى نهاية المهمة.

وعندما يقع الطفل تحت ضغوط الإثارة المفرطة نتيجة تعرضه للمواقف المعقدة، فانه يجب تكليفه بمهمة واحدة كل مرة. فهو ليس بحاجة إلى توسيع لمداركه وإثراء لفكره. إنه بحاجة إلى التحديد، تحديد كمية الوسائل، تحديد عدد الكلمات المستخدمة، وعدد الإجراءات المطلوبة، والاختبارات وكذلك تحديد أو اختصار حجم العمل، إننا لا نقوم بعملية تقييد للطفل، بل أننا في الواقع نوفر له فرص التعلم. إن تأسيس الروتين الاعتيادي، والإجراءات المألوفة، وطرائق السلوك المعدة سلفا تعد جميعها وسائل لتوفير المعالم أو الحدود للطفل الذي يعاني من سوء التنظيم والتشتت الذهني.

ومن خلال تنظيم الوقت، والمكان، وتحديد مكان لكل شيء في الفصل الدراسي، يوفر المدرس نظاماً يمنح الطفل الشعور بالأمان لكي يتعلم. وبذلك فإنه لن يضطر إلى تبديد كل طاقته في البحث عن موضع يجلس فيه، وهو غالباً ما يتوه في أرجاء المكان، ولا يبدد طاقته في البحث عن مكان يضع فيه حاجياته أو ما قام بإنجازه أو في كيفية تنظيم وقته، إن هذا التنظيم الدقيق يساعد الطفل على التركيز على عمله. إن تنظيم اليوم للطفل العاجز عن التعلم من خلال الوقائع، بدلا من الساعات يساعد الطفل العياني. أن تهيئة الطفل للجزء الأخير من الفصل واعطائه اعلانا مسبقا عن تغييرات في النظام الاعتيادي يساعد على انتقال الطفل الذي يعاني من صعوبة كبيرة في الانتقال من موقف إلى آخر والذي يفتقر إلى الحاسة الناضجة للنظام.

إن الطفل الذي يعاني من صعوبة في معالجة (تجهيز) اللغة يسمع معظم

التعليمات التي يستقبلها يومياً وكأنها (بربرة) الاسطوانـة الفونـوغرافيـة التي تعمـل بسرعة غيرعادية. إن التعليمات الـواضحة والمحـددة والتي تعتمد الحـد الأدنى من الألفاظ والمرسلة في اتجاه واحد كل مرة، والتي لا تزيد إطلاقاً عن اثنين أو ثلاثـة، إن هذا النوع من التعليمات يضمن نجاح الطفل في تتبعها. إن الطفل الذي يعاني من عجز في التعلم بحاجة إلى الاتصال البصري، وإيماءات المدرس، والتغيـير في طبقات الصوت (أو نغمتـه) ومن حين لآخـر يحتاج إلى حـركات معينـة من جانب المدرِّسة لكي تعينه على التركيز.

إن الـطفل الـذي يعـاني من الاضـطراب، والـذي تكـون طـاقتـه مشتتـة وعشوائية كما هو الحال مع انتباهه، يصيبه الإعياء بسهولة. ويذكر لنا العديـد من الكبـار العاجـزين عن التعلم والذين استـطاعوا تحقيق نجـاح مهني بـأن أصعب عمل يواجهونه هو منع المثيرات الخارجية. فعليهم بذل الكثير من الجهد لاحتـواء العبء الزائد الذي تتعرض له حواسهم، وهم يتحدثون عن الـطاقة الهـائلة التي تستهلكه هذه العملية والاعياء الذي تخلقه.

وعنـد تعليم الطفـل العاجـز عن التعلم يجب على المهنيـين أن يـأخـذوا في الحسبان عنصر الاعياء والتعب والذي ينتج عن القصـور المفرط في أداء العمـل. ونتيجة لذلك، فانه من المفيد تعديل سرعة الدرس باستمرار، وإعداد العديـد من الأنشطة المختلفة لفترة معينة من الوقت، وأن تكون الواجبات قصيرة وأن تقدم الأنشطة التي تحتاج طـاقة كبـيرة على التـمارين الأكثر اسـترخاء بشكـل متناوب. تفرض دورة الأعياء التي تنتاب الطفـل على المـدرس إعداد خـطط بديلة وأدوات إضافية للاستعانة بها عند الضرورة. وعلى المعلمة أن تكون عـلى معرفـة بدورات التعب والاعياء لدى الطفل حتى تحتفظ بـالتعليم الأكثر كثـافة لتقـديمه في الـوقت الـذي يبدو أن الـطفل يتعلم فيـه بشكـل أفضل ويكـون العـديـد من الأطفـال العاجزين عن التعلم في أفضل حالات اليقظة في الساعـة الأولى من الصباح، في حين يحتاج البعض الآخـر إلى ساعـة أو ساعتـين حتى يتمكنوا من تنـظيم وإعداد

أنفسهم للتعلم. ويحتاج معظم الأطفال العاجـزين عن التعلم إلى أوقات إضـافية نتيجة لبطء في عملية التجهيز لديهم. ويعجز الكثير منهم عن الانتهاء من ورقة أو امتحان في الفصل في الوقت المحدد، إلا أنه إذا أعطى وقتاً إضافياً، فإنه يستطيـع أن ينجـز عمله بشكل رائـع. واستناداً إلى هـذه الحقيقة فـإن بـاستـطاعة مجلس القبول والاختبارات التربوية، أن تتخذ الترتيبات لمنـح التلاميـذ الذين يثبت أن لديهم عجزاً في التعلم وقتاً إضافياً لإنهاء اختبار التحصيل الدراسي والاختبـارات المقننة الأخرى. لقد أصبح من المسلم به أنه لا يمكن تقويم هؤلاء الأطفال بشكل سليم عندما يلزمون بإنهاء واجباتهم ضمن وقت محدد.

المنهج متعدد الحــواس

يحتاج الأطفال العـاجزون عن التعلم إلى كـل الوسـائل المتـوفرة لاكسـاب المعـرفة من خـلالها والاحتفـاظ بها، ويبـدو هؤلاء أكثر قـدرة عـلى تنـظيم ودمـج المعلومات في أذهانهم من خـلال الاستخدام الكـلي لأجسامهم ومن خـلال تعلم وتـدعيم أو تعـزيـز مـا تعلمـوه عن طـريق خـبرات اللمس، والـذوق، والشم، والبصر، والسمع، وكذلك عن طريق العمل.

إن المنهج المتعدد الحواس في التدريس يعد فعالاً مـع الغالبيـة، ولكن ليس مـع جميع الأطفـال العاجـزين عن التعلم. ويخلق استخدام عـدد كبـير جـداً من الحواس اضطراباً لبعض الأطفال فـالمنهج الكـلي يشكل عبئـاً لهم، ويجب أن يتم تحـديد استخـدام الحواس بصـورة محدودة. وفي جميـع الأحوال، يحتـاج الأطفال العاجزون عن التعلم إلى إعـادة تعلم الدروس إلى أن يتم إتقانها وتصبح آلية.

إن القدرة على نقـل آثار تعلم مهمـة أو واجب من موقف معـين إلى موقف آخر يختلف كلية عن الموقف الأول يخلق صعوبة كبيرة لمعظم التلاميـذ العاجـزين عن التعلم. ويصبح جزءاً من مسئولية المـدرس أن يحاول تعلم انتقـال أثر التعلم

أي التعرف على نفس المهمة أو الواجب بأشكال متنوعة كثيرة. إن هذا الأمر يعني تشجيعاً للتلميذ لتكثيف العلاقات وتنظيم الدرس بشكل يقود الطفل إلى المرحلة التي يصبح فيها انتقال أثر التعلم هو الخطوة المنطقية التالية.

ويجب على المدرس أن يربط بين ما هو غامض بالنسبة للطفل العاجز عن التعلم وبين خبرته ومعرفته الذاتية كلما كان ذلك ممكناً. إن بالإمكان مساعدة الطفل على التعلم من خلال مراجعة نفسه وعالمه المألوف لديه كلما كان ذلك ممكناً. لقد تم تعليم الطفلة التي كانت تقوم بصنع آلة موسيقية بسيطة في ورشة الأعمال الخشبية في مدرسة (لاب) كلمة (الذبذبة) ومفهومها. لقد قامت مدرستها بتشجيعها على وضع يدها على حنجرتها في الوقت الذي تقوم فيه بإصدار سلسلة من الأصوات لكي تشعر بالذبذبات. ثم قامت بعد ذلك بتحسس الذبذبات من خلال حنجرة مدرستها والآلة الموسيقية. وقد أضحت كلمة (الذبذبة) ذات معنى للطفلة عندما تم شرح وظيفة الآلة الموسيقية.

ولقد أرادت مدرِّسة التاريخ أن تشرح لتلاميذها مفهوم (حفظ الأشياء) عندما بدأ فصلها بدارسة المومياءات المصرية. فقامت المدرسة بتقديم وعرض المفهوم من خلال استخدام شيء محسوس مألوف للتلاميذ بشكل جيد. لقد طلبت إلى كل واحد لتناول تفاحة، ثم شطرها إلى نصفين، وطلبت إليهن أن يُغلف أحد النصفين بغلاف لدائني (بلاستيكي). وفي غضون يومين شاهد الأطفال أن أحد النصفين قد أصبح نتناً في حين بقي الآخر (محفوظاً).

أمثلة عيانية محسوسة لمشكلات مجردة:

يعاني الكثير من الأطفال العاجزين عن التعلم من صعوبة في التذكر، ويعاني البعض من مشكلة تذكر الكلمات. إذا لم يستطع هؤلاء تذكر الكلمة المناسبة في الوقت المناسب، فان بإمكان المدرس تجنيبهم الإحباطات التي لا مبرر لها بتزويدهم بالكلمةالمطلوبة فوراً. إن بالإمكان تنشيط الذاكرة من خلال تجربة

الأشياء المادية المحسوسة. لقد وجدت إحدى الفنانات والتي كانت مدرسة مبدعة أيضاً بأن أطفال فصلها العاجزين عن التعلم يفشلون في تذكر الحقائق التاريخية الأساسية. فعلى سبيل المثال لم يستطيع هؤلاء الأطفال مطلقاً تذكر ما الذي كان يسعى إليه (كولومبس) عندما اكتشف أمريكا. وفي أحد الأيام، دخلت المدرِّسة الفصل حاملة معها وعاء يحوي كمية كبيرة من (السباغتي) المسلوق والخالي من الصلصة، وقدمها إليهم فوراً. ولم يرغب أحد من الأطفال في تناوله. فسألتهم المدرسة:

ـ لماذا لا تريدونه؟

ـ لأنه بدون صلصة

ـ ومن أي شيء تعد الصلصة ؟

ـ الطماطم ومواد أخرى

ـ وما هي المواد الأخرى؟

ـ التوابل والأشياء الأخرى المشابهة.

ـ آه. صاحت المدرسة «التوابل»! إنكم تعرفون الآن ما الذي كان يبحث عنه (كولومبس). ولم ينس الأطفال هذا الشيء (التوابل) بعد ذلك ابداً .

لأن الأطفال العاجزين عن التعلم عيانيين بشكل كبير، فإنهم بحاجة إلى أن تقدم لهم الأفكار المجردة بواسطة أجسامهم، ومن خلال الأشياء والصورة. ولا يعد (التطور) موضوعاً معقداً للأطفال البالغين السادسة أو الثامنة من العمر فحسب بل أنه يضيف صعوبة إضافية للأطفال العاجزين عن التعلم بسبب كثرة التسلسل المطلوب تذكره وفق ترتيبه الصحيح. يتم تعليم هذا الموضوع في مدرسة (لاب) من خلال ألعاب تمارس على الدرجات الاعتيادية حيث تمثل كل درجة إحدى مراحل تطور الحياة ـ السمك، البرمائيات، الزواحف ـ وبحيث تتضمن كل مرحلة الصور الخاصة بها للتعرف عليها. إن عملية الصعود الفعلي للدرجات، ومتابعة مراحل التطور من السمك إلى الإنسان، والقيام بمشاهدة

ولمس المواد والأشياء في كل مرحلة يساعد على تثبيت الأفكار والتتابع أو التسلسل في ذهن الطفل.

إن إمكانية تقديم المواد البالغة التعقيد لهؤلاء الأطفال تتحقق فقط عندما تتقن المدرِّسة نفسها هذه المواد وتقوم بتقسيمها إلى عناصرها البسيطة لتعليمها خطوة فخطوة. وبالمقابل فإن المهارات الأساسية (الأولية) جداً، والتي تقدم عادة للأطفال الأصغر سناً، ينبغي ويمكن، أن تقدم بأسلوب (متطور) لإغراء الأطفال العاجزين عن التعلم الأكبر سنا لانجاز ما يجب عليهم أداؤه . عندما احتاجت مجموعة من الأطفال البالغة أعمارهم إحدى عشرة سنة في مدرسة (لاب) تجربة الحضانة المدرسية في اللمس والتمييز بين أنواع الأنسجة، قمنا بإنشاء (متحف اللمس). لقد ساعد الأطفال في إعداد المتحف بالاعتماد على تشكيلة واسعة من المواد للمس تضمنت من بين أشياء أخرى، المطاط الاسفنجي والمخمل، الفرو، والمعدن، وأشياء أخرى.

لقد قام الأطفال بمرافقة الزوار في أرجاء المتحف، ومنحوهم فرص التعرف على أنواع مختلفة من الأسطح، كما قاموا بالمساعدة في تطوير أداة كسح ومسح الأرض وجميع الأنواع الأخرى من الألعاب التي بدت ذات مظهر رجولي لهم. وباختصار، فإن هؤلاء الأطفال هيأوا لأنفسهم تجارب وخبرات مرحلة ما قبل الطفولة التي كانوا بحاجة إليها. لقد كان الأطفال فخورين جداً (بمتحف اللمس) إذ لم تمتلك أية مدرسة مثل هذا المتحف، لقد شعروا بأنهم يمارسون نشاطاً يوازي ذلك الذي يمارسه الكبار.

مفاتيح التعليم الممتاز

يكمن سر التعليم الممتاز غالبا في التقديم المتسم بالخيال للأمور التي تبدو كأنشطة تخص الكبار. إن الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم بحاجة إلى

كل فرصة ممكنة للاستشعار بـالاعتزاز فيـها يقومـون به، وأن يكـونوا قـادرين على اشراك بقية أفراد أسرهم في هذه الأنشطة. لقد جرحت مشاعر (فان) البالـغ ستة أقدام طولا وأربعة عشرة سنة عمراً عندما شاهده أخاه البالغ الثامنة من عمره وهو يكافح خلال كتاب القراءة للصف الثاني لأداء واجبه المنزلي. والطفلة (كريستينا) البالغة من العمر الثانيـة عشرة قامت بتمـزيق الواجب المنـزلي والمتضمن مسائـل بسيطة في الجمع والطرح والتي أخذتها من غرفة الصادر في حافلة المدرسة لكي لا يراها أحد من أقرانها. إن هناك تشكيلة واسعة من المـواد التعليمية المتـوفرة والتي تناسب جميع مستويات المرحلة الابتدائية، ولكنها تبدو معقدة ومقسمـة إلى أقسام زمنية عاكسة اهتمامات قريبة من عمر الطفل الـزمني. إن بإمكان المدرسـة إعداد المواد التعليمية الخاصة بها، إذ أن التصميم (كما هـو الحال مـع مناسبـة المحتوى) يعـد أمراً مهما إذا رغبنا في ضـمان التعاون التـام من الطفـل. ومن الضروري أن يشعر الأطفال بالرضى النفسي مما يقومون به، إلا أن عليهم أن يدركوا أنـه ينبغي القيام ببعض التمارين الابتدائية جـدا، ولكن يفضل أن يـظل هذا العمـل ضمن خصوصيات الفصل الدراسي.

ويـواجه المـدرسون في الغـالب مشكلة عندمـا تستـدعي الضرورة مغـادرة الطفل للفصـل الدراسي لمقـابلة المدرس الخصـوصي أو مدرس غـرفة المصـادر أو لتلقي الخدمات التعليمية. إن الطفل بحاجة إلى المساعـدة الأضافيـة، لكن يكره العزلة عن بقية أقرانه. من الضروري إيجاد الـوسائـل التي تحفظ (للطفل احتراماً لذاته)، كأن ينظم جدول دروس التقوية لتتزامن مع الفترات التي يخرج فيها بعض التلاميذ من فصولهم الدراسية، وقد يعني ذلك الدخول في صراع مع الاخصـائي الذي يقوم بمساعدة الطفل نـظراً إلى ازدحام جدولة بالمواعيـد ولكنه أمـر جديـر بالانجاز للطفل الذي يتسـم بالحساسية ، إن تخفيف الشعور بالامتعاض قد يجعل العلاج أكثر فعالية .

لقـد اكتشف السيد (بـاكرال) بـأن (جيف) يبدو أنـه يتعلم بشكل أفضـل

عندما يكون مستلقياً على ظهره أثناء القراءة أو الاستماع إلى إحدى القصص. لقد كان (جيف) يستمع إلى الراديو أو يشاهد التلفزيون دائماً وهو مستلقي. إن التعلم أثناء الجلوس كان يشكل مشكلة حقيقية له، لقد اقترحت الاختصاصية المهنية التي كانت تعمل معه بأن (الجهاز الدهليزي) لدى (جيف) لا يسمح له بالتكيف مع الجاذبية الأرضية بيسر، وقد شعرت بأن هناك مسوغاً لجعلها تستلقي (أثناء التعلم) لتكون أكثر انتاجية. ولكن السيد، (باكرال) واجه مشكلة عندما رفض (جيف) أن يكون الوحيد من بين أقرانه في الصف المستلقي أثناء الدروس. وقد تمثل حل هذه المشكلة بوضع عدد من المساند الضخمة، الوثيرة ذات الألوان الزاهية مع سجادة في الجزء الخلفي من فصله الدراسي وإعلان أنه باستطاعة أي فرد أن يستفيد من المكان بالوضع الذي يجلب له الراحة خلال فترة القراءة الصامتة. وبهذه الطريقة لم يكن (جيف) الشخص الوحيد في هذه الزاوية أبدا.

وعندما يحرز الطفل تقدماً بطيئاً، فإنه من الضروري أن يتوافر لديه دليل ملموس على تقدمه. لقد سمع هذا الطفل الكثير جدا من الملاحظات السهلة المبتذلة ـ «هيا، إنك تسير بشكل جيد». «إنك تعمل بشكل عظيم»، «استمر في المحاولة». إنه بحاجة إلى قناعة. إذا كانت مدرِّسته تحتفظ بسجل شهري بعمله، فان بإمكانه في شهر فبراير مثلا الرجوع إلى شهر سبتمبر والاطلاع على سير تقدمه في هذا الشهر، إن بالإمكان تشجيعه ليحتفظ بلوحة الأعمدة (البيانية) وبالرسوم البيانية أو بالنجوم التي تلتصق في كراسته. يستطيع الطفل أن يخطو خطوة إلى الأمام مع كل انجاز بسيط إلى أن يصل إلى الجائزة الكبرى في القمة ويقوم بلصق كل قطعة تمثل شريحة من شطيرة (البيتزا) إلى ان تستكملها لتصل إلى الجائزة الكبرى. أو يقوم باستكمال جميع أجزاء النظام الكهربائي إلى أن يضاء المصباح الكهربائي .إن باستطاعة مدرسته مساعدته على رسم قطار، مع إضافة عربه لكل إنجاز، أو رسم جرار (تراكتور) والذي يمكن أن يصبح أطول مع كل كتاب يقرأه

الطفل، أو باستخدام استمارة مراجعة بسيطة للتأكد ما إذا كان بإمكانه القراءة بصورة جيدة . كم كلمة تعلمتها هذا اليوم ؟ كم مرة قمت برفع يدي بدلا من الاندفاع في الاجابة دون تفكير؟

لقد قررت مدرّسة (فرناندو) بأنها لا تعد نفسها قائمة بواجبها ما لم تكن تسجل كل خطأ أو إخفاق، وجعلته يرصد الأخطاء ضمن الرسوم البيانية جنباً إلى جنب مع نجاحاته الأقل تكراراً. وعندما بدأ (فرناندو) يلاحظ هبوطاً في الرسوم البيانية التي تمثل نجاحه أصبح مشتتا، وبدأ بالتردد على الحمام بشكل متكرر، وبالشكوى من صداع الرأس والمعدة كما توقف عن محاولة العمل. أما مدرّسة (ماري) فقد تجاهلت رصد معظم الأخطاء، ولذلك استمر الخط البياني للنجاح في الارتفاع، كما استمرت (ماري) بالارتفاع أيضاً. وفي بعض الأحيان يعجز الطفل عن القيام بالمهمة، وفي مثل هذه الحالة فإنه من الأفضل عدم الاستمرار فيه وأن لا يكون هناك سجلا مكتوباً .

هل نقدر انجازات الطفل غير المرئية بشكل كاف؟

هل نقوم بالثناء على الجهد، والعمل الجاد، والمثابرة، حتى وإن كانت النتائج أقل مما توقعناها ؟ إن الرغبة في التعلم ، وروح البناء ، والحماس ، والإحساس بمشاعر الآخرين جميعها صفات تستحق التقدير والتشجيع. وعندما يضحي الطفل واعياً بوجود هذه الخصال في نفسه وعندما تحظى هذه الأمور بالتقدير من قبل الآخرين في مواقف معينة فانه يميل إلى تجربتها والانجذاب إليها مرة أخرى. وحتى عندما لا يحالفه النجاح بشكل كامل، فإنه بحاجة إلى الثناء لمحاولته إحداث التغيير، ولتقدمه في التعلم من الأخطاء، ولشروعه العمل بشكل أسرع ولكونه أكثر تنظيماً ومنجزاً لأعماله حتى النهاية بشكل أفضل قليلاً. إن تقدير كل خطوة صغيرة تحث الطفل على التقدم إلى الأمام.

إن أحد الأساليب المهمة التي تساعد الطفل على متابعة تقدمه هو المراقبة

الذاتية ـ أي تقويم أعماله أثناء القيام بها. قد يحتاج الطفل إلى تعلم عبارات أساسية ليعيدها لنفسه. «هذا هو ما ذكرته الآن. هل كان ذلك ما قصدت قوله؟». قبل أن أذهب للخارج، هل ارتديت سترتي، قفازاتي، وقبعتي؟ لقد قام السيد (كونستابل) بتدريب تلاميذه على عدم إعلان إنهائهم لأي عمل إلى أن يذكروا أنفسهم قائلين: «انظر بدقة إلى ما قمت بعمله».

والآن انظر مرة أخرى. هل قمت بأداء العمل المطلوب؟ هل أنا راضٍ عن ذلك؟

أسلوب حل المشكلات

يعد سلوك المدرس نموذجا للطفل في كيفية التعامل مع المواقف، كيف يعامل الآخرين، ماذا يقول. إلا أن الطفل العاجز عن التعلم بحاجة إلى أكثر من مجرد نموذج سلوكي. ففي مواقف معينة، يجب تعليمه باستمرار وبشكل وثيق ومنظم، كيف يستجيب بصورة مناسبة ما الذي يجب عليه قوله. فعلى سبيل المثال، كان لابد من تعليم (جيني) بصورة ضمنية أنه عندما يحييها الناس تحية الصباح فأنه من المهم أن تنظر إليهم وتستجيب لتحيتهم. وبجانب التصرف في المواقف اليومية كركوب الباص، وتناول الطعام في الكافتيريا، واستخدام الأدوات في ساحة اللعب فإن الطفل العاجز عن التعلم بحاجة أيضا إلى تعلم كيفية التعامل مع المواقف أو الظروف غير المتوقعة. فإذافقد اتجاهه، فإن عليه معرفة الشخص المناسب للسؤال عن وجهته، فإذا لم يكن يعرف ما هو المتوقع منه، فإنه من الضروري أن يعرف كيفية الاستبصار بالموقف، عليه أن يعرف إلى من يلجأ. إن التكيف مع هذا النوع من الغموض قبل أن يستحوذ الهلع على الطفل، يتطلب ألفة ببعض استراتيجيات الأساليب. ويضحى الأمر جزءاً من دور المدرس أن يقوم بتعليم الخيارات البديلة باختيارها مواقف من الحياة الاعتيادية لمجموعة الأطفال العمرية.تستطيع المدرِّسة خلق تمارين مع تحديد حل

معـين لها، ثم بعـد ذلك تقـوم بطرح حلول بـديلة وتحاول دفـع الأطفال لتقـديم حلول أخرى. إن عملية حل المشكلات اسلوب يجب استخدامه بشكـل أكبر في مـدارسنا ليس فقط في مجـال ا لحساب أو العلوم الاجتـماعية ولكن في مجـال حيـاة الطفل نفسه واهتماماته

التلفزيون: أداة للتعليم

عندما يتوفر أي نشاط يستمتع بأدائه الأطفال العاجزون عن التعلم بشكل كبـير، فإن عـلى المدرسـين استغلالـه لتعليم المهـارات التي يحتـاجـون إليهـا. إن الـتـلفـزيـون أداة تجـذب جمـيـع الأطـفـال، فـسـحـر هـذا الجـهـاز وهـزلـه، وسخـافتـه، وإثـارتـه وفكـاهتـه تعـد مصـدر فتنـة لـلأطفـال. وبـالنسبـة للطفل العاجز عن التعلم فإن التلفزيون يمكن أن يكون جنة أيضـا، ويمثل المـلاذ الآمن الذي يلجأ إليه هرباً من البيئة القاسية التي ترهقه بمطالبة والتي تجعله متبرماً ومضطرباً.

وبينما ينعم الطفل العاجز عن التعلم بالاسترخاء أمام التلفزيون، فإن هذا الجهاز يعصف بعدد من قنوات التعلم لـديه دفعـة واحدة. إنـه يستطيـع رؤيته، سـماعه، ويـربط ذلك بخـبراته الشخصيـة إنه يعرف ويتعلم التنبؤ، تتابـع أشكال البرنامج، وحبكته، وجلجلته، وأفكاره. إن التكرار يجعل التلفزيون محبوباً لـدى هذا الطفل الذي يحب الأمـور المألـوفة، والـذي يحب أن يعرف مـا الذي سـوف يحـدث لاحقا. إن بـاستطاعتـه أن يتشرب مـا يقـدم لـه دون خـوف من ضرورة الاستجابة له. إن هذا الجهاز آمن ومضمون.

يحتـاج المعلمون إلى تعـريف الوالـدين أن باستـطاعتهم مساعـدة الـطفـل العاجز عن التعلم بـالشكل الأفضـل من خلال التلفـزيون عن طـريق مساعـدته تنظيم ما يشاهده في ذهنه. ويستدعى الأمـر أحيانـاً أن يشارك الـوالدان أيضـا في

مشاهدة برامج الطفل حتى يدركوا أنماط التفكير التي بدأتها البرامج، والتمرين الذي يمكن أن يكون ذات قيمة عالية.

- ما هو موضوع البرنامج؟
- ما الذي حدث - أولا، ثم بعد ذلك، وفي النهاية؟
- متى حدث ذلك؟ أين؟ كيف؟
- ماذا كانت النتائج؟
- ماذا كانت القضية الأساسيسة، القضية المحورية؟
- ما الذي تتوقع أن يحدث لاحقا؟
- ما هو توقعك للنهاية؟

من الضروري طرح هذه الأسئلة بصيغ مختلفة وبشكل متكرر ضمن فترة زمنية يستطيع الوالدان مساعدة الطفل على بناء الأنماط، وفهم المنطق الذي يحكم التتابع، وربط الأسباب بالنتائج. إذا لم يستطع الطفل ترجمة أفكاره إلى كلمات ذات معنى، فإن على الكبار أداء هذه المهمة له إلى أن يتمكن من القيام به بنفسه. إن هذا قد يستغرق وقتاً طويلاً، حتى أنه قد يستغرق عاما.

إن الأفلام البوليسية والتحري تتسم بالبساطة، وهي منظمة بصورة منطقية كما أنها سهلة الفهم. إنها تعرض لعلاقة واضحة بين الأسباب والنتائج. والطفل الذي يعاني من صعوبة في فهم المجردات يمكن من مشاهدة كل شيء من خلال صور عيانية. إن بالإمكان سؤال الطفل عن سبب حدوث عمل معين ونتائجه. وإذا كان الوالدان قلقين بسبب العنف المتضمن في الأفلام البوليسية، فإن التلفزيون يمكن أن يكون أداة جيدة لاكتشاف هذه القيم معا.

إن التمثيليات الفكاهية حول الأسرة والمواقف لها إمكانيات تعلم هائلة. إن العلاقات بين الناس تمس خبرة الطفل الذاتية وتعد أساساً خصباً للمناقشة والحوار. إن الدسائس تميل إلى أن تتبع تشعبيات فكاهية لحادثة فردية. إن

بالإمكان مساعدة الطفل للتعرف على النماذج المتكررة والتمييز بينها.

إن الأشخاص في القصص يمثلون في العادة شخصيات يمكن التنبؤ بها حيث يمتلك كل واحد منهم صفة مميزة، فهناك الإنسان الخير، المساعد ذو القلب الأبيض، وهناك المضجر العديم الاحساس، والشخص الكفؤ، والرئيس عديم الصبر، وهناك أيضا الطائش المشتت الذهن.

إن بالإمكان استخدام هذه الشخصيات المفرطة في التبسيط لمساعدة الطفل العاجز عن التعلم فهم السبب والنتيجة في المواقف الاجتماعية، وخاصة تلك المتعلقة بشخصه. ولربما لهذا السبب تمتلك الكوميديا المتعلقة بالمراهقين العصريين ذلك السحر للمراهقين العاجزين عن التعلم.

إن دور البالغين فيما يتعلق بأفلام الكارتون غالباً ما يجب أن يكون تفسيراً أو قراراً حكيماً بعدم المساس بهذا المجال. وعلى الرغم من وضوح الرسوم وبساطة الحركات عادة، فإن الوصف القصصي المصاحب يتميز بالتعقيد إلى حد كبير، فالحوارات مليئة بسخافات الكبار وفكاهاتهم والتي لا تبدو مفهومة للطفل العاجز عن التعلم. ومع ذلك فإنه يبدو أنه يستمتع بأفلام الكارتون، إن العديد من الأفلام التربوية الخاصة والتي تعد مصدر متعة لمعظم الأطفال والكبار الآخرين قد تعد مصدر امتعاض للأطفال العاجزين عن التعلم. إن الأمر يبدو له وكأن التلفزيون الذي كان له الصديق والحصن المنيع، بدا له فجأة خائن للعهد، متحالفاً مع المعلمين والمدارس محاولا تعليمه شيئاً ما! من المحتمل أن تتضمن البرامج التربوية كـ: «افتح ياسمسم» بعض الأجزاء المتسمة بالسرعة الكبيرة على الرغم من استمتاع الطفل واستفادته من الأجزاء الأخرى. إن نشرات الأخبار قد تستحوذ على اهتمام الطفل العاجز عن التعلم إذا استطاع أن ينمي بعض الخبرة في مجالات كالسياسة، والبيئة، أو سوق الأسهم وأن يتابع هذه المجالات عن كثب وعن طريق الاهتمام بمجال واحد، يمكن مساعدة الطفل لاكتشاف الخصائص المشابهة والمثيرة للانتباه في المجال الثاني ومن ثم إلى الثالث.

وتـوفر الـبرامج (الصحيـة) الفرص للوالـدين للتحدث مـع طفلهما حـول المرض، أعراضه، وكذلك علاجات هذا المرض. وقد يكـون ذلك فـرصة طيبـة لإعـادة طمأنتـه فيما يتعلق بمشـاكله الخاصـة والتي قد يعـدها كمـرض أو إصابـة بليغة. قد تساعد برامج المسابقات في زيادة رصيد الـطفل من المعلومـات (ولكن هناك احتمال أكبر لأن يزيد من اهتمامه بالمال والجوائز). أما البرامج الرياضية فإنها يمكن أن تكون مصدر اهتمام حقيقي وخبرة نامية.وعندما يتم تعليم الأطفال قواعد اللعب بشكل واضح فإن باستطاعتهم في الغالب فهم قواعـد لعبة كـرة القدم من خـلال التلفزيـون أفضل من فهمهم لهـا على المـواقع، حيث يجـدون صعوبـة في تحديد موضع الكرة ومتابعة اللعب.

ينظر بعض الآباء إلى التلفـزيون عـلى أنه ليس إلا إضـاعة لـوقت الأطفال وقد يتوجهون إلى الطفـل بالعمليـات الآتية: «لمـاذا لا تقرأ كتـاباً جيـداً بدلا من مشـاهدة هـذا الهراء؟. لمـاذا لا تخـرج إلى الهـواء الـطلق بـدلا من السجن أمـام التلفـزيون؟ لمـاذا لا تقوم بعمـل واجباتـك المنزليـة ؟» إن **بإمكان الاختصاصيين مساعدة الآباء ليدركـوا أن التلفزيون لا يعتبر مضيعة للوقت للطفل العـاجز عن التعلم إذا أعين لاستخدامه بشكل مناسب** . إن بالإمكـان استخدامـه لـزيـادة حصيلتـه من المفردات (اللغـوية)، وتـدريبه عـلى مهارات الـتركيز، والمـلاحـظة والاستماع بدقة ويمكن للتلفزيون مساعدته على تقوية وإطالة مدى الانتبـاه لديـه، ويمكـن مسـاعـدتـه عـلى تـدعيم مهـارات الاستعـداد التي يحتاج إليهـا للتعلم الأكـاديمي: كالتصنيف والتـدريب أو رؤية الأجـزاء في علاقتهـا بالكـل أو تنميـة المهارات اللغويـة. بإمكـان الآباء الاستفـادة من التلفزيـون بشكل مكثف كـأداة تعليم، وفي نفس الـوقت يستغلون التعـاون التلقـائي للطفـل ويستـطيـع الآبـاء استغلال اهتمام الطفل لتقوية جوانب الضعف لديه، وبرمجة الأشياء التي يحتاجها بحيث تصبح أشياء يحبها. فالطفل (سلفستر) بحاجة إلى التنظيم، إنه بحاجة إلى التـدريب على التعبـير عن سلسلة أفكار بصـورة واضحـة. كـما أنـه بحـاجـة إلى

حصيلة مفردات أكبر. إن البرنامج المفضل لـ(سلفستر) هو«ستار ترك»، وبالتالي فإنه عند تناول طعام العشاء، يطلب إليه والده وأمه وأخوه الأكبر مراراً أن يشرح لهم آخر أحداث المسلسل بشكل دقيق وموجز. وتحاول الأسرة في بعض الأحيان أن تتنبأ بخاتمة الحلقة، وكان على (سلفستر) أن يقوم بتصحيح ذلك لها.

ويستطيع المعلمون استغلال التلفزيون بصورة فعالة للواجب المنزلي وذلك عن طريق إعداد استمارات بسيطة يتوجب على الطفل ملئها، وهي تدعو الطفل إلى تسمية البرنامج بشكل صحيح، كتابة يوم ووقت عرض البرنامج، تصنيف البرنامج كأن يذكر بأنه بوليس، فكاهي، أو عرض مسابقات أم أنه فيلم من الخيال العلمي، كما تطلب إلى الطفل تسمية الشخصيات الرئيسة في البرنامج وشرح الفكرة الأساسية في جملة أو جملتين. وبالإضافة إلى ذلك فان بإمكان المدرسين ممارسة مسابقات التصنيف بأن يطلبوا إلى الأطفال تصنيف برامجهم المفضلة إلى برامج صحية (طبية) وبوليسية، ومسابقات، وهكذا. إن بالإمكان إعداد مسابقات في التفكير المقارن بالاعتماد على برامج التلفزيون. ويمكن ممارسة نفس هذه الأنشطة من خلال الأفلام. يجد الأطفال العاجزون عن التعلم متعة في نقد الأفلام، وقد يقضي القادرون منهم على الكتابة ساعات يكتبون فيها مراجعات الأفلام ويقومون بتوضيحها. إن مناقشات الأفلام داخل الفصل الدراسي يمكن أن تنظم لتعليم عدداً لا حصر لها من المهارات.

إن بالإمكان تقديم العديد من فرص التعلم من خلال البرامج الإذاعية. إن على الطفل أن يستمع في الوقت الذي يفتقر فيه إلى الصور المرئية لمساعدته على تذكر ما قد رآه. إن المسلسلات الإذاعية التي تعالج مشكلات الحياة المنزلية، أو برنامج خاص حول حياة شخص مشهور، أو برنامج رياضي، أو نشرة الأخبار، يمكن استخدامها كواجبات يقوم بأدائها الطفل.

تحدي العقل:

أنه لأمر حيوي أن نتحدى عقل وخيال الطفل الذي يعاني من عجز في التعلم، وأن نشحذ فضوله ونوقد تفكيره، وعندما قمت بإنشاء مدرسة (لاب)، كنت مصممة على إيجاد طرق أو وسائل يستطيع الأطفال من خلالها الاستمتاع بالأدب الرفيع المستوى، وإن لم يكن بمقدروهم القراءة. لقد أردتهم أن يرتبطوا بالكتب ـ لقد كان مهما أن يتوفر لهؤلاء قنوات لجني المعرفة التي كان يتعلمها أقرانهم من خلال القراءة. لقد كانوا بحاجة إلى الاستماع إلى القصة الجيدة، الاستخدام الرائع للغة، والمفردات الموسعة. لقد أردت أن أثير أذهان أطفال مدرسة (لاب) وقد كانت هذه الرغبة وراء انبثاق مركز الاتصال في هذه المدرسة. وفي عام ١٩٦٧، سمحت مكتبة الكونجرس للأطفال الذين يتوفر دليل على إصابتهم بعمى الكلمات لاستخدام الكتب الناطقة للمكفوفين. وقد قام مدير مركز الاتصال في مدرسة لاب بإعداد الأشرطة من الكتب والتي لم تكن قد سجلت من قبل.

لقد تم تطوير أهداف تعليمية محددة وسلسلة من الإجراءات من قبل مدير مركز الاتصال، ويأتي الأطفال إلى مركز الاتصال مرتين أسبوعياً لتنمية مهارات الاستماع ولغتهم التعبيرية. ولدى مقابلتهم لمدرستهم، يتوجب على الأطفال أن يسردوا الفكرة الأساسية في القصة، أن يتعرفوا على الأمور التي حدثت في البداية، والأمور التي تلتها، وتلك التي جاءت في نهاية القصة، وأن يقوموا بشرح أحداث القصة على خريطة، وتحديد الفترة الذي حدثت فيه على جدول زمني مصور. ويتم اختيار الكتب من قبل مدير مركز الاتصال وذلك اعتماداً على عمر الأطفال، اهتماماتهم، قدرتهم على الاستماع، وكذلك مدى قدرتهم على الفهم. إن باستطاعة الأطفال الذين يعانون من مهارات استماع ضعيفة الاستماع إلى ٤٠ ثانية من الشريط فقط. ويستطيع البعض الاستماع لبضع دقائق والبعض الآخر لمدة نصف ساعة أو أربعين دقيقة بدون مناقشة. لا يقتصر دور مركز الاتصال على

تعلم الأطفال وبطريقة منظمة المهارات التي يحتاجونها للنجاح في المجالات الأكاديمية فحسب، بل أنه يعرضهم لخبرات في الأدب الرفيع، والأفكار العالمية، ومفاهيم التاريخ العظيمة.

إن الطفل الذكي لا يتوقف عن التعلم لمجرد أنه لا يستطيع أن يقرأ، ويكتب، ويتهجى أنه من الضروري احترام ذكاء الطفل. وفي أحيان كثيرة جدا تمتنع مدارسنا عن توفير التعليم للتلاميذ الذين لا يستطيعون القراءة. وتقوم باتخاذ الاجراءات العلاجية، وتقدم للطفل العمل اليدوي بينما تهمل إكساب التلاميذ الأفكار العظيمة. إن الأطفال العاجزين عن التعلم بحاجة إلى تربية جيدة. إن عالم المعرفة مفتوح على مصراعيه لغير القادرين على القراءة إذا توفر للمدرسين التدريب، المساعدة، والدعم للتمسك بمهنة التدريس الشاقة للمحتوى الموجود بدون أن يقرأ التلاميذ شيئاً من ذلك بأنفسهم.

وفي الوقت الذي نبدأ فيه عملية التعليم العلاجي البطيئة في القراءة، والتهجئة، والكتابة، والحساب، فإنه يجب تحدي عقل الطفل بالقدر الذي يتحمله، تعتبر القدرة على القراءة جواز مرور ضروري للدخول إلى المجتمع بشكل فعال. ومع ذلك فإننا غالبا ما نعادلها بالذكاء ونتوقف عن تربية الطفل.

* * *

الفصل التاسع
التعليم من خلال الفنون والأندية الأكاديمية

لقد كانت الفنون لغة عالمية بين البشر منذ أن بدأت الحياة. إن الإشارة، والحركة، والرقص، والإيقاع، والرسوم، والموسيقا، وكذلك المسرحيات القصيرة التي يقوم بالأدوار فيها ممثلون، كلها تتضمن معان ليس لها في الغالب مرادفات لفظية، إنها تفهم دون الحاجة إلى الألفاظ.

لقد تطلب من الجنس البشري زمناً طويلا لكي ينمي لغة شفوية وزمناً أطول بكثير لكي يستكشف طريقة لكتابتها وقراءتها. إن الأطفال في المراحل الأولى من أعمارهم يعيدون تاريخ الإنسان مرة أخرى. إنهم يدركون الإشارة، والإيقاع، والنغمة، والحركة قبل أن يفهموا معاني الكلمات. ويغنّون قبل أن يستطيعوا التحدث. ويرسمون ويلونون قبل أن يكوّنوا الحروف ويرقصون ويقفزون، ويقومون بتمثيل أحداث القصة قبل القراءة. إننا بحاجة إلى استغلال أفضل لهذا التسلسل النمائي في مدارسنا. إن مدارسنا الابتدائية بحاجة إلى إغراقها بالفنون التي تعد أساسية للتربية الجيدة. إنها تصقل النمو العقلي والجسمي، والاجتماعي، والانفعالي.

إن بالإمكان الوصول بأي طفل وتعليمه عدداً وافراً من المهارات من خلال ممارسة الفنون. إلا أن المدارس نادراً ما تستغل ذلك لتحقيق التربية المتسمة بالكمال والثراء. إن المدارس تميل إلى الفنون كنشاط إضافي وذلك عن طريق إحالتها إلى أنشطة ما بعد المدرسة، أو بالسماح لتعليم الرسم والموسيقا مرة أو

مـرتين في الأسبـوع فقط. إلا أن بعض المدارس تجيـز الأنشطة الفنيـة وتقدمهـا بشكل متزامن مع العلوم الاجتماعية أو المشاريع العلمية، أو إنها تقـوم باستغـلال الفنون كتدريب ابتدائي للمهن التي سوف تزاول في المستقبل. وتعامل الفنون في حقل التربية الخاصة أحياناً كعنصر مساعد للعلاج الـطبي، أو العلاج النفسي وتعـد مدرسة (لاب) في واشنطن رائدة في مجال استخدام الفنون كأساليب لتعليم المهارات الأكاديمية.

وعندما قمت بإنشاء مدرسة (لاب)، أردت أن تتبوأ الفنون مركز الصدارة في التربية في برنامـج المدرسـة المتميز. إن اعتقـادي بالفنـون لا ينحصر في قيمتها الضمنية في تحسين الحياة الإنسانية، بل يتعداه إلى الاعتقاد بـأن الأطفال يتوقون إلى المشـاركة في معـظم أنواع الفنون. أنهم ينغمسون بهـذه الأشياء بشكـل تـام. عـلاوة على ذلـك، فإن الفنـون تمنح فـرص التعلم من خلال الأنشـطة، ويحتـاج الأطفال الذين يعـوزهـم النضج الكـافي إلى قدر هـائل من هـذا النوع من التعلم ليتمكنـوا من الانغماس التـام في هـذه العمليـة، ويضمنـوا فهمهم للمــواد التي يقومون بتعلمها. وتتسم الفنون بقابليتها لتطويع المـواد والخبرات العيـانية لتعليم الأفكـار المجردة بـأسلوب خيـالي. إن عـدم النضـج العصبي يجعـل إدراك وفهم المجـردات أمراً مستعصيـاً عـلى الـطفـل الـذي يعـاني من عجـز في التعلم. ومن الضروري تقديم ذلك له من خلال جسمـه، ومن خلال الأشيـاء والصور، ومن ثم من خـلال الـرمـوز. إن الفنـون تـوفـر الفـرص لتقـويــة المجـال البصري، والسمعي، واللمسي، وكـذلك المجـال الحركي. ومن خـلال الفنـون يستـطيـع الطفل التعـامل مـع عالمـه، ويستطيـع إدراك معاني مـا يعرفـه، ويربط الخـبرات الماضية بالخبرات الحالية، كما يستطيع ترجمة النشاط العضلي إلى فكرة والأفكار إلى أعمال.

منهج الفنون

لقد قمت بتطوير منهج يقضي فيه الطفل نصف يومه في الفصل الدراسي ونصفه الآخر في دروس الفنون. إن أشغال الخشب، وجميع أنواع الفنون والحرف، والموسيقا ، والرقص، والدراما، ومسرح العرايس، وصناعة الأفلام، كلها توفر للأطفال الثقة والنتائج الملموسة.

إن الأهداف المعدة بشكل ممتاز، والمحددة بوضوح يجب أن تتابع خلال كل شكل من أشكال الفنون. لقد قمت ببرمجة المهارات التنظيمية، والتي تعد أساسية للشروع في المهام الأكاديمية، ضمن مناهج الفنون بنفس الأسلوب الذي ينبغي برمجته في منهج الفصل الدراسي. إذا لم يكن الطفل قد اكتسب المهارات الأساسية، فإنه لن يستطع تعلم القراءة حتى وإن منح فرص لتعلم القراءة مرات عديدة يوميا. فمن الضروري تعليم الطفل الاستعداد للقراءة داخل الفصل الدراسي، ولكن من الممكن تعليمه ذلك بنجاح من خلال الفنون أيضا. ويشكل استخدام الاسلوبين معا أساساً أكثر فعالية للتعلم.

يستطيع الفنانون، ومدرسو الفنون، واخصائيو العلاج بالفن، تعليم نفس المهارات الأساسية التي يقوم بتدريبها مدرس الفصل ولكن بأساليب مختلفة ومثيرة. إن نفس التدريب المعد لتعليم مهارات التمييز والتي تعد متطلباً لعملية القراءة في الفصل الدراسي يقدم من خلال التمييز بين الأشكال، والأصوات، والألوان، أو الاتجاهات. إن المهارات المطلوبة للاستعداد الأكاديمي كما هو الحال مع التنظيم، واسترجاع التسلسل، وتجميع عناصر مختلفة في كل ذي معنى، وتقدير علاقات الحجم، والشكل، واللون، والمقدار، واستخدام والتعرف على الرمز في مواضع مختلفة، وأشياء أخرى كثيرة، تتضمن جميعها في مجالات الفنون. ومن خلال التحديد الدقيق للأهداف، يركز الفنان على، عملية التعليم، بينما يقوم الطفل، الذي يقوم بعمل ما يجلب له المتعة، بالتركيز على مخرجات أدائه.

أن هناك قواعد تحكم أي حقل من حقول الفن. وينظر الناس إلى الفنون بكونها مجالا يتميز بالحرية الكبيرة، والواقع أنها كذلك. ولكنها تصبح كذلك فقط بعد أن يتقن الفرد المهارات الأساسية. إن هذه المهارات يجب أن تعلم بأسلوب منظم ومقصود وينبغي أن تقدم الفنون للأطفال العاجزين عن التعلم من خلال خطوات قصيرة متعاقبة كما هو الحال عند تعليمهم أي شيء آخر. إنهم بحاجة إلى تعلم التصنيف، والتمييز، ودمج عدة أشياء في وقت واحد.

إن من الضروري أن يستغل نبوغ الفنانين لتوفير هذه الخبرات بأساليب منظمة. ويتطلب الأمر أن يستخدم الفنانون كل ما في جعبتهم من مهارات لكي يعلموا الطفل الذي يعاني من عجز في التعلم والعاجز عن التكيف مع الحرية التي تعزى إلى الفنون عادة. إن انتباهه غير مركز ويتسم بالتشتت بحيث يخلق له جو الحرية حالة من الاضطراب والفوضى. إن العبء المفرط من المثيرات العفوية على حواسه يخلق حالة متناقضة للاختيار الحر والفرص غير المقيدة، ومن الضروري تحديد عالمه لإعطائه فرص التعلم والإبداع. ولذا يجب على الفنان والفن أن يقوما بتعويض الطفل عن «استجابات التصفية» الخاطئة للدماغ لتوفير فرص التركيز، والتمييز والتنظيم.

توم: طالب بمدرسة (لاب)

عندما قدم (توم) إلى مدرسة (لاب) كان طفلا وسيما في السابعة من عمره يتمتع بذكاء فوق المتوسط، وفي بعض المجالات، كما هو الحال مع الاستدلال اللفظي فقد كان متفوقا على مجموعته العمرية. لقد كان يستخدم مفردات الكبار بشكل سليم، على الرغم من أنه كان في الغالب يعكس تتابع المقاطع الهجائية. فقد كان يقول "umanimous" بدلا من "unanimous" أو "emenies" بدلا من "enemies" لقد كان باستطاعة توم التحدث عن الكواكب بمعارف طفل العاشرة، لكنه لم يكن قادراً على حفظ أيام الأسبوع أو فصول السنة أو العد إلى

عشرة بشكل صحيح.

ولم يكن توم قادراً على فهم الرموز المكتوبة. لقد كان عاجزاً عن إدراك الفرق بين الخط المستقيم والمنحني، إن رموز الدولار وعلامات النسبة المئوية كانت مجرد زخرفة بالنسبة له. ولم يكن لبصره علاقة بهذه المشكلة. إنه لم يكن قادراً على ربط الصوت والرمز للتعرف على الحروف أو ليقرأ كلمة. لقد كان عاجزاً عن الكتابة أو الهجاء. ولم يكن قادراً على متابعة التعليمات وعندما كان يعير اهتماما، كان يفسر كل شيء بصورة حرفية. ولكنه في الواقع لم يكن ينتبه داخل الفصل الدراسي إلا نادراً. إذ إن أقل ضجة أو حركة كانت تشتت انتباهه. ولقد كان (توم) طفلا غير قابلاً للتنبؤ مطلقا، ففي بعض الأحيان كان منتبهاً يقظاً، وفي أحيان أخرى كان بطيء الاستجابة، لقد كان غير مرن وغير راغب في محاولة الأشياء الجديدة حتى إلى درجة أن يجلب معه نفس نوع الشطيرة إلى المدرسة يومياً لمدة عام كامل. لقد انخرط (توم) في كل نشاط بدون تمييز غير فعال وبصورة مستنزفة للطاقة. فقد كان يجري حول الفصل الدراسي ويتسلق طاولته، غير مدرك تماماً ما يقوم به، في الوقت الذي كل ما كان يسعى إليه هو تناول كتاب من فوق الرف. لقد كان (توم) أخرقاً أيضا - يسقط الأشياء من فوق مكتبه وينسى واجباته المنزلية، وتتعثر قدمه برباط حذائه غير المعقود - إذ إن كل ما يحيط به كان غارقاً في سوء التنظيم والفوضى. وإذا كنت قد شاهدت (توم)، لقلت بأنه يبدو إنساناً عادياً وطفلاً ذكياً. ولا يبدو معاقا بأي شكل من الاشكال. إنه من الواضح أنه كان طفلا عاجزاً عن التعلم وكانت الدهشة ستنتابك لأنه كان يتصرف معظم الوقت كطفل أصغر من سنه بكثير، وقد كان يبدو أصغر من عمره أيضا.

لقد استغرق الأمر خمس سنوات لكي يبدأ (توم) بتعلم القراءة في مدرسة (لاب). وتطلب الأمر سنتين أخريين قبل أن يسبق مستوى مرحلته الدراسية وفصله الدراسي في القراءة وقبل أن يلم بالمهارات الرياضية. يبلغ (توم) الآن

الثامنة عشرة، وهـو طالب في المرحلة الأخيرة من مـدرسة ثـانويـة عاديـة وينوي الالتحاق بالكلية. وقد جاءت رتبتـه المئينية في (اختبـارات القدرات المـدرسية) في اللغة الانجليزيـة ٩٩ وفي الريـاضيات ٩٣ وذلـك على مستـوى الولايـات. أنه لازال يعاني من مشاكل في الهجاء، إلا أنه ينظم عمله لكي يمنح نفسه مـزيداً من الـوقت للاستخـدام المكثف لقامـوس اللغة. ولازال (تـوم) يعاني من صعـوبة في تنظيم دراسته لستة مقررات. وهو الآن عضو في (كشافة النسر)، وعضو في فريق المـدرسة لكـرة القدم وهـو رجل شـاب يتمتع بـالثقـة والمـواهب المتعـددة ومحبـة الآخرين.

ما الذي كان يفعله (توم) في مدرسة (لاب) خلال هذه السنـوات الخمس الطوال قبل أن يبدأ بالقراءة؟

منهج تـــوم

بينما كانت عملية تنمية استعداده للقراءة المتسمة بالبطء والجهد تتم بصورة منتظمة كان ذكاء (توم) المفعم بالحيـوية منهمكـاً بالعمـل بصورة تـامة، لقـد كان هناك تحد وإثارة لخياله. لقد كـان يدرس التـاريخ، والجغـرافيا، والعلوم المـدنية التي تغطي مواد دراسية بدءاً بالعصر الحجري القديم مروراً بعصر النهضـة انتهاء بالتاريخ الأمريكي ضمن برنامج خاص في مدرسة (لاب). لقـد كـان يشـرع في الدروس على مستوى أقران سنـة ويتجاوز ذلـك كثيرا من خـلال الكتب الناطقـة المعدة للمكفوفين. والأشرطة في مـركز الاتصـال في مدرسـة (لاب). وفي الوقت الذي تعلم فيه التمييـز بين حـرف الـ (b)، (d) كان يستمـع إلى «قصة مـدينتين» لمؤلفها (شارلز ويكنز). لقد كان يقوم ببناء مكتب وكرسي، و(اوكسيلفون)(*) وعربة يد، وكذلك قارب يبلغ طوله ستة أقدام في ورشـة الأعمال الخشبيـة، وكان يقـوم بالتخطيط أو القياس، ويشرع في مهمته خطوة خطوة إلى أن ينجزها بشكـل تام. (لكي يأخذ إلى البيت كل دليل مادي على نجاحه، فقد كان عليـه أن يعلم طفلا

* آلة موسيقية

آخر كيفية أداء نفس هذا العمل).

لقد كان (توم) يعزف على آلات الايقاع في غرفة الموسيقا، مميزاً بين الأصوات العالية والمنخفضة، السريعة من البطيئة، وبين الأصوات المرتفعة والمنخفضة. وكان يمارس الألعاب التي تربط فيها الأصوات بالرموز. فقد كان عليه التقاط (فيشة) البوكر الحمراء عندما يُقرع الطبل بصوت عال، ويلتقط (الفيشة) الصفراء عند القرع الخفيف. وعندما تناولت مدرِّسة الموسيقى بطاقة مرسومة عليها دائرتين بلون أحمر ودائرة ثالثة باللون الأصفر، استطاع (توم) تفسير هذه الرموز بأنها تعني « عالي ـ عالي ـ خفيف » وأن يقوم بإحداث هذه الأصوات عن طريق قرع الطبل بنفسه. لقد كان برنامج الموسيقا يتضمن التحدي والمتعة (لتوم). لقد تم إعداد ذلك البرنامج لكي يؤدي كل جزء منه دوره في تعليم (توم) مهارات الاستعداد للقراءة.

لقد كان (توم) في حركة دائمة، كان يصطدم بالأبواب باستمرار أو يتعثر على الدرجات ويرجع ذلك إلى حد ما إلى اندفاعيته ولم يكن ينظر إلى الوجهة التي كان يقصدها، ويرجع ذلك بدوره جزئياً إلى أنه لم يستطع الحكم على المجال من حوله بشكل سليم. وكطفل الثانية أو الثالثة الواقف على مرج غريب، لم يكن (توم) البالغ من العمر السابعة، يمتلك إحساساً بما يوجد أمامه أو خلفه، فوقه أو أسفل منه، كما أنه لم يكن قادراً على تمييز يمينه عن يساره.

ولمساعدة (توم) على إدراك موضعه في المكان، كانت مدرِّسته في الرقص في مدرسة (لاب) (وهي راقصة محترفة تعمل مع فرقتها الخاصة)، تتأكد دائماً من أن (توم) كبقية أقران صفة ـ يبدأ كل تمرين من مكان مقابل الحائط للتأكد من نقطة انطلاقه. وبشكل مماثل قامت مدرِّسة (توم) بتحديد المكان حول مكتبه بواسطة شريط لاصق عريض على الأرضية حتى يستطيع تحديد مكانه فعلاً.

لقد كان جسم (توم) المتناسق يبدو له غريباً. فلم يكن لديه إدراك

بأعضائه وكيف هي مرتبطة ببعضها. ولعدم قدرته على التعرف على ذراعيه، ورجليه ورأسه أو ظهره فقد كان عاجزاً عن استخدامها كوحدات منفصلة. ففي درس الرقص، كان يتوجب عليه استخدام يديه وقدميه بصورة منفصلة ليصبح دمية مثل (بينوشيو). لقد تعلم استخدام ذراعيه ورجليه بشكل يبدو فيه وكأنها تحرك من خلال خيوط وهمية. وأمام صورة الظل كان يجد متعة عظيمة في تنميط حركاته وتخمين ما تمثله هذه الحركات التي يقوم بها أقران صفه. وعندما أصبح أكبر سناً وأصبحت تمارين الرقص أكثر تعقيداً، انتقل ليأخذ دوره في العصابة في مسرحية (قصة الحي الغربي)، ليقوم بعزل أعضاء جسمه، وتوحيدها ضمن إطار دراماتيكي مشوق. ومنذ البداية، فإن (المقررات) التي كانت تتضمن العقبات الوهمية كانت تتطلب من (توم) أن ينظر إلى أمامه بدقة، وأن يقدر المسافات، ويخطط لحركات جسمه.

لقد أدرك قدماء الاغريق بأن تربية الجسم إضافة إلى تربية العقل تؤدي إلى خلق المواطنين الواعين، ومع ذلك فقد نحينا جانباً الكثير من الأمور المتعلقة بتربية البدن من مدارسنا الابتدائية، فهناك العدد القليل من المدارس التي توفر الرقص والدراما من خلال مناهجها. أننا نعلم بأن تنظيم البدن يفضي إلى تنظيم العقل. ولضمان تقدم العاجزين عن التعلم، فإنه لا غنى عن إعطاء الأهمية القصوى لتعليم تنظيم حركاتهم، والتي سوف تساعد على تنظيم تفكيرهم.

وفي الوقت الذي بدأ فيه (توم) بالتخطيط بشكل أفضل والحركة بصورة أكثر كفاءة، تحسن استخدامه لحيز الورق داخل الصف أيضا ـ إن تعيين المكان الملائم بالشكل المنظم لمسائل الرياضيات على الصفحة كان تحولا إيجابيا من الوضع السابق المشوش، حيث كانت جميع المسائل تتكدس عادة أسفل أحد وجهي الورقة.

لقد كان توم قادراً على تتبع تعليمات مثل «أكتب اسمك على الزاوية العلوية اليسرى من الصفحة».

قام (توم) في فصل الفنون المصورة بطبع تصاميم مكررة، شارعاً في العمل دائماً من اليسار إلى اليمين ومؤدياً عملية في إطار منظم. وقد أعانه (الفن التلصيقي) في تنظيم الخبرات البصرية وعزل مقدمة الصورة من خلفيتها.

لقد تعلم (توم) وسائل الدراما من خلال الدمى المتحركة، والأقنعة، والقبعات، والأشياء الأخرى التي يستعان بها في العمل المسرحي عادة. وقد كانت محطة الإذاعة، وسفينة الفضاء، والمطعم من بين الأدوات الأخرى الكثيرة التي تعلم توم من خلالها. لقد كان باستطاعة (توم) استخدام كلمات مثل (جلالة) و(ضعيف) بشكل صحيح، ولكنه لم يكن قادراً على تمثيل مظاهر الملك القوي والملك الضعيف ويظهر أي اختلاف بينهما. وقد قامت مدرسته في درس الدراما، وهي فنانة، بمساعدته على تحديد الخصائص الأساسية ليتمكن من إظهارها بصورة مبالغ فيها من خلال طريقة سيره، حركاته، تعبيرات وجهه، وفي الوقت المناسب من خلال صوته. ويعاني الأطفال العاجزون عن التعلم من صعوبة فائقة في تنظيم ودمج عدة أنشطة في وقت واحد ـ وهي مهارات يمكن نقلها إلى الفصل إذا ما تم التدريب عليها داخل فصل الدراما.

ولم ينظر (توم) إلى الكلمات ـ ولم ينظر إلى الناس. ولم يكن (توم) قادراً على تفسير تعبيرات الغضب، أو الحزن، أو الخوف. لقد كان عليه تعلم هذه المهارة. أنه لأمر صعب أن تقوم بتقدير موقف معين إذا كنت ضعيف القدرة في الحكم على الحجم، والشكل، والاتجاه. ومن خلال العمل الدرامي، ركز (توم) على التفرس في وجوه الآخرين، وطرق سيرهم، وحركاتهم وقام بترجمتها إلى حركات. إن الطفل غير الناضج، والمتمركز حول ذاته لا يعير استجابات الآخرين اهتماما. ويعتبر الدراما أداة فعالة لتعليم هذه المهارة.

وفي مجال إنتاج الأفلام السينمائية، قام أفراد فصل (توم) بإعداد فيلم (نوع سوبر ٨) معتمدين على النصوص التي قام هؤلاء الأفراد بكتابتها بأنفسهم، وكانت تتعلق بشخصيات كوميدية مسحورة أو مومياء مغلفة بالورق، والتي لم

تكن على علم بما يجري، وكانت النصوص أيضا حول معارك مع حروف هجائية تحاول السيطرة على الأطفال.

وعندما قرر (توم) واثنان من زملاء صفه القيام بإنتاج فيلم (مليودراما) عن (البطل والوغد)، أعانت مدرسته المختصة بإعداد وإنتاج الأفلام هذا الفريق في التركيز على الفكرة الأساسية: انتصار البطل وهزيمة الوغد. وعندما شرع الأطفال بتصوير الفيلم في الحديقة مع ثلاثة آخرين من زملاء الصف والذين كانوا يقومون بدور البطل، والبطلة، والوغد، كان اخصائي إنتاج الأفلام يقوم بتذكير (توم) بشكل متكرر بالتركيز وضبط الصورة وتسليط الكاميرا على الحدث الرئيس. لقد كان الغرض من هذا التنبيه المستمر للتركيز البصري في صناعة الفيلم هو تدعيم وتقوية الإنتباه للتفاصيل البصرية في برنامج القراءة، كإدراك الفرق بين STICK، STOCK و STUCK مثلا.

لقد طلب منتج الفيلم إلى الأطفال أن يقوموا بعملية تنقيح فيلمهم، وتنظيم تعاقب الأحداث، لكي يضفوا عليه روح الإثارة والتشويق ويجعلوه قابلا للفهم. لقد تطلبت مهمتهم دراسة أحداث القصة وتقرير ما الذي يجب أن يعرض أولا، وما الذي يأتي لاحقاً، وماذا يأتي في النهاية. إن إضافة الموسيقا والمؤثرات الصوتية، وإعداد العناوين المتحركة، اقتضت تركيزاً وتنظيماً بالغين. (لقد تم إعداد عناوين جميع أفلام (توم) بالرسوم المتحركة بصورة مبهجة).

لقد كانت قدرات (توم) على التفكير، وكذلك لغته ومعلوماته العامة تتطور بشكل سريع في جميع الأنشطة الفنية في مختبر النطق حيث يمارس ألعاب النطق والاستراتيجية، وفي مركز الاتصال في الأندية الأكاديمية، وكذلك في فصول المشاريع الخاصة.

خلق وتدعيم النظام

انغمس (تـوم) في جميع المجـالات والمستـويـات في تعلم التنـظيم ـ تنـظيم حاجياته، ممتلكاته، وتنظيم وقتـه، والمجال الـذي يعمل ضمن حـدوده، وتنظيم جسمـه، وفوق كـل ذلك تنـظيم تفكيره. لقـد كان من الضروري خلق أو إيجـاد (نظام) في ذهنه حيث يمكن تخزين جميع المعلومات واسترجـاعها بشكـل مناسب. إن ما يكتسبه معظم الأطفال بشكل آلي في سن المدرسة ولا يحتاجون إلى تعلم مرة أخـرى، كان عـلى (تـوم) أن يتعلمهـا خـطوة خـطوة وأن يعيـد تعلمهـا مـرة تلو الأخرى.

ويهدف كل نشاط يومي في مدرسة (لاب) إلى خلق وتدعيم النظام. وحتى عند الاصطفاف للانتقال من غرفـة إلى أخرى فـإن الأطفال يقـومون بتمثيـل أيام الأسبوع المختلفة أو أشهر السنة بترتيبها ويشكلون منها تسلسلا سليما في الطابور. لقد كان (توم) مستغرقا وبشكل دائم في التعامل مع النماذج والتسلسلات، مفرزاً ومصنفاً المعلومات بعشرات الطرق المختلفة من خلال جميع الفنون.

لقد كان يسأل دائماً: «ما الذي يأتي أولا؟ ما الـذي يتبع لاحقـا؟ ما الـذي يأتي في النهاية؟» «قف فكر. ما الذي تنوي عمله؟ من أين تبدأ؟»« صور الأمر في ذهنك لتعينك على التذكـر» .«أنظر ـ ثم تحـدث» .«استمع ـ ثم استجب» «ابـدأ الآن بوضع خطتك». «توم، إن ذلك هو ما قلته للتو، هل كان ذلك ما قصـدت قوله؟ أو «(توم)، إن ذلك ما قمت بعمله للتو. هل كان ذلـك ما قصـدت القيام بـه؟ » لقد كان مدرسـو (توم) يـوفرون لـه المعلومات التي يـوفـرهـا النـاس عـادة لأنفسهم ـ وهي المـراقبة الـذاتية التي نقـوم بها بشكـل آلي. لقـد كـان مـدرسـوه يسـألونـه بصفة مستمـرة تلك الأسئلة التي كانـوا يأملون أن يتعلم (تـوم) القيـام بتوجيهها لنفسه.

وعندما شرع (توم) في صنع كرسيه في الورشة، طلب إليه مدرسه وكذلـك

النحات من مدرسة (كوركران) للفن، أن يلقي نظرة على الكراسي وكذلك على مجموعة من صور الكراسي ومن ثم منحه الفرصة للاختيار بين بناء كرسي قائم (ثابت) وكرسي هزاز. وقد ساعده النحات على اعداد تصميم الكرسي القائم الذي اختار بناءه. ونظراً لعدم قدرة (توم) على التصوير الذهني بصورة جيدة، فقد تم قياس جميع الأبعاد بالاعتماد على جسمه كنقطة مرجعية.

وكان المدرس يساعده في الشروع في البدء في كل مرحلة من مراحل العمل ويوقفه في مرحلة معينة، ويساعده عند التحويل من عملية القياس إلى عملية النشر، ومطابقة الأجزاء لبعضها، إلى الطرق بالمطرقة، إلى السنفرة، ومن ثم الطلاء. وقد قاما معا بتجربة ما يجب القيام به أولا وما يجب القيام به بعد ذلك، وما يجب أداءه في النهاية، لكي يتمكن (توم) من فهم العناصر أو الأجزاء المكونة للكل بشكل متقن وأن يدرك ترتيب وتسلسل العملية. لقد قام الفنان بفرض الترتيب والحدود التي يحتاج إليها (توم)، إلى أن أصبح بمقدوره القيام بهذه العملية بنفسه. وكما هو الحال مع جميع البرامج الفنية في المدرسة، لقد كان هذا البرنامج مصمماً ومعداً بدقة وعناية لضمان نجاح الطفل ومتعته. وفي أية لحظة يتمكن فيها الطفل العاجز عن التعلم من الاستشعار بخبرة الكفاءة، فإنه ينمي الثقة التي تدفعه لتجربة أشياء جديدة والاضطلاع بتحمل مخاطرة جديدة.

إن أي تدريس جيد هو عملية تشخيص. إن طبيعة الأخطاء التي يرتكبها الطفل، والصعوبات التي يواجهها، والاضطراب الذي يعاني منه، يلفت نظر المدرس الماهر إلى مجالات النمو التي تعاني من التأخر. إننا نحصل على معلومات تشخيصية عن طريق تحليل أسلوب تعامل الطفل مع الواجب.

ففي حالة الهجاء مثلا نحن بحاجة إلى ملاحظة علاقة جسم الطفل بالورقة التي يدون عليها، وكذلك جلسته، وكيفية تناوله للتعلم، السرعة التي يكتب بها، والطريقة التي يكتب بها الحروف، وهل يقوم بالشطب أو المحو بشكل مستمر، هل ينطق كل حرف يحاول كتابته، ويغمض عينه ويحاول رؤية الحروف

وكتابتها في الهواء أولا. إن الأمر يقتضي أن نلاحظ وجهه ويديه، أين يبدأ على الصفحة، كم من الصفحات يجتازه، في أي مرحلة ينتابه الاحباط، وكيف يعالج هذه المحنة.

إسهامات الفنان

يستطيع الفنان في الغالب أن يقوم بملاحظات تشخيصية مهمة والتي يمكن أن تنبه مدرس الفصل أو اخصائي علاج القراءة إلى صعوبات معينة أو تدعيم تشخيص سابق. لقد اكتشف المدرس النحات للأعمال الخشبية أن الطفل الذي يعجز عن إصابة رأس المسمار بالمطرقة يكون غير قادر على (تنظيم) بدنه في وضع يسمح فيه العمل بتآزر بصري/ يدوي، وهذا الطفل نفسه يكون غير قادر على التركيز على الصفحة المطبوعة. وعندما قام النحات بالمشاركة في تقديم ملاحظاته، اكتشفت مدرسة القراءة بأن الوضع الجسماني من حيث ارتباطه بعملية القراءة (ولا يقل الأمر أهمية في الكتابة) يتعارض مع ذلك الذي شاهده، وبالتالي فقد تمكنت من مساعدته لاتخاذ موضع بدني معين يساعده على التركيز.

إن مدرس الفنون الذي اكتشف اضطراب طفل الحادية عشرة بين اللونين الأزرق والبنفسجي وكذلك مشكلته في التمييز بين الوردي والأسمر (الضارب للصفرة)، قد أضاف بعداً جديداً للصورة التي رسمها مدرس الفصل لهذا الطفل الذي اربكته الفروق الدقيقة وعمليات الاستنتاج في اللغة والتفكير. من الشائع أن يقال ان الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم لا يستطيعون إدراك القضايا الدقيقة. إن مدرِّسة (الدراما) التي لاحظت عجز الطفل البالغ من العمر عشر سنوات من القيام بالتمثيل أو التظاهر بتحريك الملعقة في الوعاء والتحدث كالساحر في نفس الوقت دعمت بذلك تحليل المدرسة بأن هذا الطفل غير قادر على القيام بدمج عدة وظائف في وقت واحد، وإن باستطاعته التعامل مع شيء واحد كل مرة، أما العناصر الأخرى فإنه من الضروري إضافتها للموقف بشكل

تدريجي. لقد كانت هذه الفنانة تتعرف على الأطفال الذين تعوزهم القدرة على التركيز على الجزء الأساسي من الموضوع ويتيهون في خضم التفاصيل.

ولقد وجدت مدرسة الرقص بأن أربعة من أطفالها البالغة أعمارهم أحد عشر عاما لا يستطيعون التحرك إلى الخلف. واكتشفت مدرسة الفصل أن هؤلاء هم نفس الأطفال الأربعة الذين كانوا عاجزين عن القيام بعمليةالطرح. ويتبين لمدرسة الفصل ومدرسة الرقص معا أن هؤلاء لم يكونوا قادرين على استخدام صيغة الماضي في لغتهم.

ولقد سجلت .مدرِّسة الموسيقا أسماء جميع الأطفال غير القادرين على تمييز الفروق بين درجات الصوت في فصلها، وقد تطابقت قائمة الأسماء هذه مع تلك المتضمنة للأطفال الذين كانوا يعانون من صعوبة سمعية في التمييز أو التعرف على الأصوات الصامتة (اللينة). لقد وجدت مدرّسة الموسيقا أن بعض التلاميذ يتمتعون بقدرة ممتازة على تمييز الأصوات ولكنهم غير قادرين على ربط الأصوات بالرموز البصرية. وفي مشروع إنتاج الفيلم، كان الأطفال الذين واجهوا صعوبة في تركيز الكاميرا على أهداف محددة ووضعها ضمن الإطار بصورة سليمة، أو الذين كانوا يعانون اضطراباً في التمييز بين خلفية الصورة ومقدمتها كانوا جميعا يظهرون صعوبات في الإدراك البصري كما تعرف صانع الفيلم على الأطفال الذين لم يستطيعوا تنظيم محتوى فيلم سوبر ٨، عندما قاموا بتنقيحه من حيث التسلسل المنطقي لأحداث الفيلم.

لقد توافقت هذه الملاحظات مع تشخيص المدرس فيما يتعلق بمشكلات التتابع التي يعاني منها هذه المجموعة من الأطفال.

إن الطفل الذي لا يستطيع التعامل بسهولة مع مجال من مجالات الفن ولكنه يحقق نجاحاً باهراً في مجال آخر فإنه ينبؤ عن أمر هام حول ما يستطيع القيام به. ويشير إلى مواطن القوة والقدرات التي يمتلكها. إن تحليل مجال الفن الذي

بتفوق فيه الطفل يوفر مؤشرات للعناصر التي يحتاجها الطفل لكي يتعلم بشكل أكثر كفاءة .

وعلى الرغم من أن الفنون في مدرسة (لاب) استهدفت ضمان التربية الممتازة وتعلم الاستعداد الأكاديمي، فإنها فجرت المواهب الفنية في بعض الأحيان والتي تحولت إلى مهن أو أنشطة مهمة لقضاء أوقات الفراغ. إن أحد طلاب مدرسة (لاب) السابقين يدرس الآن في المرحلة الثانية من الكلية، وهو متخصص في الموسيقا ، ويشارك في فرقة أوكسترا الكلية. إضافة إلى العزف على آلة (الفلوت). وطالب آخر يعمل طبالا في فرقة موسيقية ويدرس أحدهم في المدرسة الثانوية وقد اشتهر بأعماله الفنية وإعداد الأفلام الكارتونية. وتلميذ آخر في الثانوية يستعد للالتحاق بالمسرح. وقد استمرت مجموعة أخرى في إنتاج أفلام للمتعة والكسب المادي .

يحتاج ميدان العجز عن التعلم إلى الفنانين الممارسين، واخصائي العلاج بالفن، ومدرسي الفنون، ويبدى هؤلاء دائماً الرغبة في أن يجودوا بوقتهم ومواهبهم. ولكن الأمر يستوجب أن يمتلك هؤلاء حماسا غير عادي والذي يثيره التحدي المتمثل في محاولة الوصول إلى الأطفال الذين جعلوا معظم الكبار في حيرة من أمرهم وأن يحاولوا تعليمهم.وعندما يتوفر ذلك الحماس فإن أساليبهم المبدعة، وأصالتهم، وكذلك قدرتهم على الخلق بالاستعانة بكل ما هو متوفر، يجعلهم مناسبين وبشكل متميز لتعليم الأطفال الذين يتحدون طرائق وأساليب المدرسة العادية.

إن الفنانين الذين يعملون في المدرسة بعض الوقت يشيعون جوا من الانتعاش والراحة للمدرسين العاديين. إن الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم يستنزفون مدرسيهم، كما يدرك ذلك كل من تعامل مع هؤلاء. إن الأمر ليفوق طاقة واحتمال المدرسة لتوفر أفضل مالديها للأطفال لمدة خمس ساعات

يومياً، ثم تجد الوقت الكافي بعد ذلك لتطوير وسائل التعليم الفردي لكل طفل، وتستخدم مواردها لأقصى درجة ممكنة.

ويشترك المربون والفنانون في أهداف عـامة كثـيرة وأن تعاونهم يعني وجـود حصيلة من المواهب والطرائق الفنية. عندما تم اقرار قانون (تربية جميـع الأطفال المعاقين) عام ١٩٧٥، طلب الكونغرس أن تمثل الفنون جانبـاً مهما في نهج تـربية الأطفال المعاقين. وقد أشارت لجنة العمل والخدمة الاجتماعية العامـة والمنبثقة من مجلس الشيوخ إلى ما يلي:

«إن استخدام الفنون كأداة تعليم للمعاقين أمر مسلم بـه منذ مـدة طويـلة كوسيلة عملية وفعالة ليس فقط لتدريس المهارات الخاصة، ولكن أيضـا لتدريس الأطفال الذين لم يكن بالإمكان تعليمهم (بدون هذه الفنون). وترى اللجنة بأن الـبرامج المـدرجة ضمن مشروع القـانون المـذكـور يمكن أن يتضمن فعـلا عنصر الفنون وهو يستحث ويطالب في الواقع أن تدرج المكاتب التربوية المحليـة الفنون للمعاقين في بـرامجها ضمن هـذا القانـون. إن مثل هـذه البرامـج يمكن أن تؤدي خـدمة من حيث تقـدير الفنـون من قبـل الأطفـال المعـاقـين وكـذلـك من حيث استخدامها كأداة تعلم في حد ذاتها (تقرير الكونغرس ٩٤ ـ ١٦٩).

إن تنمية مهارات التنظيم تساعد على تقوية الذاكرة، والتي بدورها تسـاعد على النمو اللغوي. إن جميع أنواع الفنون توفر فرصا للطفل للتحدث عما يقوم به أو ما يتوقع أن يقوم به، إن التعبير اللفظي يأتي بصورة طبيعية من خلال الفنون. إن الـدراما تتعـامل مـع اللغة بشكـل خاص. ولكن الأعـمال الخشبيـة، وفنـون الرسوم البيانية، والموسيقا، وصناعة الأفلام، والـرقص يمكن تعليمها بـأساليب تسمح للأطفال بشرح ما قـاموا بـإنجازه، ويـذكرون الـترتيب الـذي انجـزوافيه العمل، وبعد ذلك تلخيص التجربة التي قاموا بها. إن جميع الأعمال الفنية تسعى إلى مساعدة الطفل على تصور الأشياء. وغالبا ما يفشل الطفل العاجز عن التعلم

في تصور الأشياء في ذهنه كصورة لعبة أو صورة شيء يود انتاجه، أو صورة تجربة عاشها. ولا غرابة في الأمر إذا استعصى على هذا الطفل تصور أشكال الحروف والكلمة. إن القدرة على التصور تساعد الطفل على تذكر المفردات اللغوية والتي بدورها تساعد على تنمية القدرة اللغوية لديه.

إن الطفل الذي يعاني من اضطراب في التمييز بين الكل/ الجزء، قد يصيبه الأعياء بسهولة عند التعامل مع المقاطع اللفظية للكلمات داخل غرفة الدرس، ولكنه قد يستعيد نشاطه ودافعيته في غرفة الموسيقا بينما يردد مقاطع العبارات الموسيقية مع مدرس آخر. إن الطفل الذي يعاني من ضعف في التمييز السمعي قد يستشعر متعة حقيقية في ربط الألوان بالأصوات لدرجة أن يشعر بالإثارة في ربط الأصوات بالحروف وهو الهدف النهائي من عملية القراءة.

لقد اكتشفنا في مدرسة (لاب) أنه حتى المحتوى الأكاديمي البحت كما هو الحال مع وظائف الرياضيات، والقواعد، والإعراب، والهجاء، يمكن تعليمها للأطفال العاجزين عن التعلم من خلال الفنون. فحرف (صوت) اللين يمكن أن يرقص بين اثنين من الحروف الأصوات الساكنة. وبالإمكان «ابتداع» أساليب حسابية لانقاذ قطيع من الأغنام في معسكر وهمي لقدماء الآشوريين. إن جميع مناهج العلوم الاجتماعية في مدرسة (لاب) يتم تدريسها من خلال أسلوب النادي الأكاديمي الذي قمت بتصميمه وإعداده عام ١٩٦٥ والذي يعتمد على استغلال جمع مجالات الفنون في التعلم.

منهج النادي الأكاديمي

عندما التحق (توم) بمدرسة (لاب) للمرة الأولى، انضم إلى أصغر الأطفال سناً في (نادي رجل الكهف)، ولم يدر بخلده أبدا أن ذلك النادي يمثل صفا لتدريس العلوم الاجتماعية. وكان يجتمع مع بقية أقرانه لمدة خمسين دقيقة كل

يـوم في جـو (الكهف) المفعم بـالإثـارة (غـرفـة مخـزن في السرداب حيث أضفت مظاهر الزينة البسيطة والأثاث جواً حياً على الألعاب الـوهمية) ولقـد قام الأطفـال بارتداء جلود الحيـوانات المتـوحشة (قـطع من القماش مـرسوم عليهـا نقوش جلد الفهـد)، وانـدفعـوا يمثلون أدوارهم بحيـويـة بـالغـة، وهم يتنـادون بـأسمـائهم (الكهفية) لقد كان مكانـا مثاليـا (لتوم) (والـذي كان بنفسـه يمثل إنسـان ما قبـل التاريخ بأوجه مختلفة).

وقام رجال الكهف بنقل كلمة السر همسـا إلى مدرستهم، سيـدة الكهف، بينما كانـوا ينسلون خلسة وبنـظام من خلال ممـر الكهف الضيق. (إن كلمة السر لبنـاء المفردات يمكن أن تكـون «الاحفور» لمـدة أسبـوعـين إلى أن يتعلمهـا جميـع الأطفال). كان المدخل الذي صمم بطريقة معينة يجنب الأطفال المثيرات المشتتـة للانتباه ويجمعهم حول «النار» (عبارة عن مشاعل كهربائية مغطاة بمواد ذات لـون أحمر) وهم في كامل التركيز مستعدين لبـدء العمل. لقـد تشرب (رجال الكهف) بالمعرفة المتعلقة بعلم الآثار، وعلم الإحاثة (البليونتولوجيا)(*)، وصناعة الأدوات، وكـذلك ظهـور المجتمعات البـدائية من خـلال تجـاربهم الـذاتيـة ومشـاعـرهم. وبالنسبة لغالبية الأطفال فقد اعتبر ذلك من أمتع ساعات اليوم.

في العام التالي، انتقلت مجموعة (توم) إلى السلسلة النهائية التاليـة في نادي الآلهة حيث انغمسوا في الميثولوجيا (علم الأساطير)، والتاريخ، وصياغة القوانين، ومبادىء الحكم في مصر، واليونان، وروما القديمة. وقـد بدأت الصـور والرمـوز تصبح ذات معنى لـ (توم). لأن باستطاعته الاستمتاع بدراسة الحروف (الكتابـة) الهيروغليفية ويمارس كتابتها بنفسه على ورق البردي. ومن الناحية النهائية لقد كان (توم) مهيئاً للمزيد من العمل في مجال الرموز والأنمـاط، والعلاقـات. لقد أحب تمثيل دور الآلة ذو القوة المطلقة، الذي يـرمز إلى الحكمـة والخلود أو أحد عنـاصر

* العلم الذي يبحث في اشكال الحياة في العصور الجيولوجية السالفة كما تمثلها المتحجرات أو المستحاثات الحيوانية والنباتية (المترجم).

الطبيعة. وفي السنة الثالثة، كان برنامج النادي منسجماً مع حب (توم) للمغامرة، والغموض، والمعجزات، والطقوس. لقد تمركز فرسان وسيدات نادي العصور الوسطى في فترة زمنية كان السحر فيها هو الحق، لقد كان هذا عصر الفروسية والكيمياء القديمة (غايتها تحويل المعادن الخسيسة إلى ذهب)، وعصر نظام الإقطاع، وبيوولف والملك آرثر. وقد استحوذت قصة (بيوولف) على (توم) بدرجة قام مع بقية أقرانه بإنتاج فيلم حول القصة من خلال فيلم سوبر ٨ عن طريق الرسوم المتحركة وموسيقا الروك اند رول.

حكم على التاريخ

عندما بلغ (توم) الحادية عشرة من العمر تقريبا كان (نادي عصر النهضة الأوروبية) هو المفضل لديه.إن ذلك العصر الذي تميز بالاكتشافات والتنّور كان منسجماً ومتلائماً مع المرحلة النهائية التي يمر بها. لقد كانت الحقيقة هي السحر في عهد النهضة. لقد استمتع (توم) بتعلم الكيفية التي كان المجلس في (فلورنس) يصنع القرارات المتعلقة بأصحاب الممتلكات أو إعلان الحرب. لقد كان (توم) وأقرانه يقومون بدراسة وتحليل المشكلة أمام المجلس، ويتخذون القرار الأصوب ومن ثم يقومون بمطابقة ومقارنة الحكم الذي توصلوا إليه مع حكم التاريخ. فعلى سبيل المثال، منذ قرون، وبالقرب من قرية في (فولترا) والتي كان يحكمها (لورنيزو دي ميديس) والبالغ، حينئذ تسعة عشر عاما فقط، تم اكتشاف معدن سمي بـ (حجر الشب). وكان من مميزات هذا المعدن بعد معاملته ومعالجته الاحتفاظ بالصبغة التي تصبغ بها الأقمشة الصوفية. إلا أنه ظهر نزاع واختلاف حول كيفية استغلال هذا المعدن القيم الجديد. لقد أراد (لورنزو) أن يدير المنجم بنفسه ويجني الأرباح مباشرة. أما القرويون فقد فضلوا القيام باستخراج ومعالجة وبيع المعدن بأنفسهم وإرسال ريعه إلى (لورنزو). وعندما طرح الموضوع على (توم) وزملائه أعضاء المجلس، تباحثوا في الأمر وناقشوه وتم التصويت على أن يقوم الفلاحون بإدارة المناجم. وقام (توم) وزملاؤه بعد ذلك بمراجعة كتب التاريخ للوقوف على مجريات هذا الموقف التاريخي. قامت مدرستهم بقراءة

الكتـاب لهم. وتبـين لهم ـ وهـو مـا أثـار البهجـة في قلوبهم ـ أن مجلس فلورنس الحقيقي قد تبني نفس القرار الذي اتخذوه هم ولكن (لورنزو) استولى على المناجم على أية حال وقد استشـاط الأطفال غضباً، وهو مـا قد حـدث لفلاحي (فـولترا) بطبيعة الحال إلا أنه مـع المزيـد من البحث والتنقيب في التاريـخ هدأ روعهم إلى حد ما عندما اكتشفوا أن (لورنزو) قد تعلم من أخطاء فترة شبابه ولم يعـد يتحدى رأي المجلس بسهولة في المرحلة التالية من حياته.

ولقد ذهب ابني، وهو أحد رفاق صف (تـوم)، إلى المعرض الـوطني وبينما يغادرون المعرض أخبر والده بأنه قد شاهـد لتوه لـوحة زيتيـة لـ «ليبي». وأضاف قائلا: «أنت تعرف (ليبي) ياوالدي إنه فنان عصر النهضة. أحـد الأوائل الـذين استخدموا الرسم المنظوري». وسأله والده عن كيفية معرفته بالرسم المنـظوري. فأجابه قائـلا: «آه أن السيدة (ميـديس) (كما كـان الأطفال يسمـون الفنانـة التي قـامت بتدريسهم منهـج نادي عصر النهضـة) طلبت إلينا أن ننتـظم في طابـور في الشارع وننظر إلى مصابيح الشارع. فعندما تكون بعيداً جدا فـإن المصابيـح تبدو صغيرة وتصبح كبيرة عندما تقترب منها وهذا هو الرسم المنظوري. ولقد شاهدنـا ذلك في الصور، لقد كانت لنا، أنا (توم)، نزهة في ذلك الشارع». لقد كان تأثـير دروس عصر النهضـة عليه عميقـاً لدرجـة أنه كـان يستخدم فهمـه لها كـأسـاس للحكم عـلى القضايـا الأخـرى. وعنـدمـا اتجهنـا إلى معـرض للرسـوم الـزيتيـة لـ (ماتيس) سأل: «هل قام (لورنز ذي ميديس) برعايته. إذن فإنه يجب أن يكون عظيماً»!.

وفي السنة الخامسة، مثّل (تـوم) دور (جاليليـو) في (الجمعية الفلسفيـة) في غرفة مزدانة تمثل فندقاً. وقد شـارك (جاليليـو) حول الـطاولة الـدائريـة، عظماء الفلاسفة كـ (سقراط)، (ونيوتن)، (ولوك)، (وديبروت)، (وروسو)، (وفولتـير) حيث كان لدى كل واحد منهم شيئاً مادياً يقدم من خلاله الفكرة الرئيسة كوسيلة لإثارة وتنبيه الذاكرة. فقد حمل (فولتير) سلسلة ورقية كتذكير لفلسفته القـائلة بأن

من حق الناس تحطيم، أ غلال العبودية الفكرية والسياسية الذاتية ،أما (جاليليو) فقد كان يحمل معه البندول مشيراً إلى اكتشافاته التجريبية في قوانين الطبيعة والتي وسعت رؤية الإنسان وإدراكه للكون. وكان هناك جدول زمني مصور على الحائط يشير بشكل واضح إلى الفترة الزمنية التي عاشها كل فيلسوف. كما تحدد لكل فيلسوف موطنه الجغرافي بواسطة علم على خريطة حائط كبيرة. وقد قام كل فيلسوف ببيان أهم أفكاره ضمن ملصق ملون، وقام كل منهم بإقامة حفلة عيد ميلاد لنفسه مقدماً طعاماً من موطنه. (جاليليو) مثلا أحضر (البيتزا) يوم عيد ميلاده، في حين أعد (فولتير) مع أمه الشيكولاته (الموسيه) لعيد ميلاده.

ولقد كان أمرا مثيرا لاهتمام الفلاسفة ومجلبا للمتعة أن يتعرفوا كيف استطاع كل واحد منهم التأثير على المؤسسين الأوائل لأمريكا، ويرون أفكارهم تتجلى في فكر (جيفرسون) و(أدامس) و(فرانكلين) و(ماديسون) و(هاملتون). لقد كان (توم) ضمن طلاب مدرسة (لاب) هذا العام، ليتعين أميناً للمتحف. لقد قمنا باستبدال (الجمعية الفلسفية) بمتحف التاريخ الطبيعي والذي يعرض إنجاز السنوات الأربع الماضية، ابتداء من العصر الحجري القديم مروراً بعصر النهضة لغاية ١٤٩٢، وممهداً الطريق لدراسة التاريخ المعاصر. إن الشريحة الطلابية الحالية تعاني من مشكلات الاضطراب اللغوي الشديد أكثر من المجموعة السابقة وبات (نادي المتحف) أداة أكثر فعالية لتعليمهم الدراسات الاجتماعية وتنمية مهاراتهم اللغوية.

ويتم تدريس التاريخ الأمريكي في الصف السادس دائماً، ويتم اختيار موضوعه بناء على اهتمامات المجموعة الخاصة. ففي خلال سنوات مختلفة كان الأطفال يمثلون دور الرواد الأمريكان الأوائل، والأمريكيين المستكشفين، ورجال الثورة الأمريكية وكذلك المهاجرين الأمريكان. لقد كان (توم) وأقرانه مفتونين بالمال، ولذلك فقد قمت بإعداد نادي أصحاب المصانع الأمريكان. لقد درسوا من خلال هذا النادي كيفية نمو الاقتصاد الأمريكي، من الذي استفاد، ومن الذي

خرج من العملية خاسراً وكيف أثر تراكم الثروة على تطوير الغرب الأمريكي. لقد جلس (توم) والذي يمثل دور (دوبونت) في الحافلة الردهية في القطار (الحافلة الممتازة) عابراً القارة الأمريكية برفقة (روكفلر)، و(كارنيجي)، و(جاجنهام) و(ج.ب. مورجان) وآخرون. ولم يقم هؤلاء بتقدير الملايين التي جنوها فقط، بل قاموا بدراسة الوضع الجغرافي لوضع الخطط للاستثمارات وسبر غور حياة الأمريكان الأوائل للتعرف على الكيفية التي غيروا فيها الحياة. وكما كان الحال مع الأندية الأكاديمية الأخرى، فقد تم في (نادي أصحاب المصانع الأمريكان) استحضار وإثارة مرحلة تاريخية وذلك من خلال رسم صورة عنها في ذهن (توم).

وفي العام التالي في المدرسة المتوسطة كان (توم) يقوم بدور أحد الأيتام في نادي (شارلز ديكنز)، وقد أجبر ذات يوم ليتناول (وهمياً) العصيدة (الثريد)، ويخضع للأوامر، وفي يوم آخر قام بدراسة الحياة في العصر الفيكتوري ومقارنتها بالحياة العصرية. لقد باتت شخصيات مثل (اوليفر تويست)، و(دافيد كوبر فيلد) و(بيب) و(كروج)، أصدقاء مألوفين لأن (توم)، سمع هذه القصص الرائعة وعاش احداثها شخصياً.

ومن الضروري أن تتكيف (الأندية) في المدرسة المتوسطة لاهتمامات المراهقين وتتخذ أشكالاً جديدة. ولقد اشترك (توم) في (برنامج المطعم)، و(مجموعة المشاريع التجارية)، و(المجلس البلدي)، حيث كان التركيز في هذه البرامج منصباً على التنظيم ومهارات الحياة (اليومية) كالطبع، وحفظ قوائم الجرد، وتعبئة الاستمارات، إجراء المكالمات الهاتفية وتعلم كيفية مواجهة مواقف المقابلة الشخصية، والتعرف على الحقوق المختلفة لأصحاب العمل والموظفين.

لقد كان (توم) في المدرسة الابتدائية يمثل العميل (007) في (نادي العملاء السريين) في مدرسة لاب في الفصل الصيفي والممتد ستة أسابيع. لقد تعلم مهارات الاستعداد للقراءة من خلال الكشف (التحري) عن الأصوات والمطابقة بين بصمات الأصابع والتمييز بين الأقنعة، وتعلم النظام الشفري. كما استمتع

بمزاولة أنشطة مشابهة والتي استغلت بصورة مشوقة، المسافات، والتعليمات، والخرائط في (نادي القراصنة)، وأنشطة مختلفة من العمل الاستكشافي البوليسي واستغلال المكان في (نادي الشرطة الأساسيين). لقد تعلم (توم) المهارات الرياضية في (نادي أصحاب المخازن) و(نادي البرامج الترفيهية) كما مارس نشاط اللغة التعبيرية في (نادي المذيعين).

كان النادي الصيفي يضم اثنى عشر طفلا، والذي كان يتوفر لهم بعض الحرية لاختيار النادي الذي يرغبون الانضمام إليه (في العادة كان الأطفال يمنحون اختياراً بين اثنين) وكانت الأندية تجتمع ساعة واحدة يومياً. أما في مناهج فصل الشتاء، فلم يملك (توم)، حرية اختيار البرنامج. لقد اتبع تسلسلا تطورياً في التاريخ، وكانت أنديته تجتمع أربع مرات في الاسبوع أما الآن فإنها تجتمع يومياً في مدرسة (لاب) لمدة خمسين دقيقة لكل جلسة طوال السنة الدراسية. وفي العادة لا يضم النادي أكثر من ثمانية طلاب.

لقد تم إعداد وتصميم منهج النادي لاستمالة الطفل واغرائه، والاستحواذ على خياله وإثارة حماسه، وغرس حب اللعب الإيهامي فيه. وكذلك توفير جو من المرح والشعور بالنجاح في التعلم من خلال العيش في جو تاريخي معين أو من خلال الخوض في مواقف خبرات الحياة اليومية.

تطوير منهج النادي

لقد قمت بتصميم منهج النادي الأكاديمي استناداً إلى النظرية التي ترى أن بالإمكان تعليم الأطفال الأمور التي يحتاجون إلى معرفتها من خلال الأشياء الأكثر إثارة لأهم الأشياء التي يحبون القيام بها ويرغبون القيام بها. أن السؤال الأول الذي يجب أن يطرح هو ما الذي يحتاج الأطفال إلى تعلمه؟ ما الذي أسعى إلى تعليمهم بشكل محدود؟ إن الجواب منوط بالأطفال الذين يراد تعليمهم، ولكن بإمكان (المنهج) أن يشمل ويستغرق سلسلة كاملة من

الموضوعات الاكاديمية، وجميع صور العمل العلاجي بما في ذلك الاستعداد والمهارات الأكاديمية .

السؤال الثاني هو: ما هو الإطار المثير، والمحور اللذان يمكن أن يخدما كوسيلة لنقل المعرفة المراد تعليمها؟ ما الذي يمكن أن يشكل الموضوع الرئيس المفعم بالإثارة والإغراء للأطفال؟ إن هذا الأمر يعني البحث أو الكشف عن الاهتمامات والميول الخاصة للأطفال والتي آمل بتعليمهم إياها. ما الذي يقوم به الأطفال وهم في خضم اللعب؟ ما الأشياء التي يتحدثون عنها؟ ما هي برامج التلفزيون التي يشاهدونها؟ .

لقد اكتشفت فاعلية وقوة هذا المنهج لأول مرة من خلال مراقبة أحد الأطفال الذي كان متعثراً في الدراسة على الرغم من ذكائه. لم يكن هذا الطفل حالة استثنائية، فقد كانت هناك حالات أخرى مشابهة والتي لم تكن تبدو أنها تتعلم في المدرسة. ومع ذلك فقد كانوا جميعاً يتعلمون بشكل أو بآخر في منازلهم. لقد قمت بالاستفسار عما يجري داخل المنزل، في الفضاء الخلفي، وكذلك في الشوارع. كيف يتعلم هؤلاء في هذه الأماكن؟ لقد بات واضحاً من خلال الملاحظة الدقيقة بأن هؤلاء الأطفال يكتسبون قدرا عميقا من المعرفة من خلال اللعب، والأعمال اليدوية، واللعب الايهامي ، ومن خلال إعادة تمثيل ما شاهدوه، وما سمعوه، وما لمسوه. لقد كانوا يتعلمون من خلال الفنون، على الرغم من عدم تسميتها بذلك لقد كانوا يستخدمون الفنون لفهم الأمور التي كانت مثار اهتمامهم، وتعلم الطرق التي من خلالها ينظمون عالمهم ويتعاملون معه. لقد كانت الفنون تؤدي وظيفتها كأدوات أكثر أهمية في عملية التعلم. يعد لعب الأطفال، في الواقع، عملية تعلم بمادة، تستلزم كامل استغراقهم واندماجهم فيه.

لقد انبعثت فكرة الأندية من خلال سلسلة حفلات أعياد أطفالي الثلاثة، والتي كانت كلها تدور حول فكرة رئيسة كالعملاء السريين، والقراصنة، وأبطال

الحرب الأهلية، ورجال القمر، والتي خلقت بيئة رائعة لتعلم عدد كبير من المهارات الأكاديمية. وفي أحد الأعوام أقمنا حفلة (الهنود الحمر). لقد ارتدى جميع الضيوف الملابس الملائمة لهذه المناسبة، وكانت جميع مظاهر الزينة تنقل الحياة الأمريكية ـ الهندية. وقد تزامن قرع الطبول مع الألعاب الهندية كلعبة (اقتفاء آثار الأقدام)، الطبول الهندية المصنعة محلياً، والقبعات المصنوعة من الريش، وكانت كعكة عيدالميلاد التي قمت بإعدادها عبارة عن خيمة هندية مميزة ـ لقد أمضيت مع أطفالي أسابيع في الإعداد والتخطيط لهذه الحفلة، فقد قرأنا عن الهنود الأمريكان، واستمعنا إلى التسجيلات، وزرنا المتاحف، وشاهدنا الأفلام، والشرائح والصور الفوتوغرافية عن حياة الهنود. وقد شملت استكشافاتنا التاريخ، الجغرافيا، الحكومة، العلوم، الفنون، الموسيقا، الرقص، الأدب، الدراما. لقد كان توفر الخيارات في الاحتفال مطلبا ضرورياً بصفة مستمرة إذ إن اتخاذ القرار كان عنصراً أساسياً في التجربة.

عندما قمت تصميم هذا النوع من أسلوب التدريس، اخترت كلمة (النادي) بكثير من الدقة والعناية. فالكلمة تتضمن العضوية، والانتماء، والملكية. فالأندية عبارة عن مجموعات حيث يحظى كل فرد بمكان معين وتتضمن الأنشطة الجماعية في النادي مجالا واسعاً للنشاط الفردي. والنادي بطبيعته وحدة متكاملة (غير قابل للتقسيم)، فالفنون، والموضوعات، والمفاهيم، والأفكار كلها تعتمد على بعضها البعض، وتدعم بعضها البعض، وتسير نحو الأهداف نفسها في الوقت الذي ينغمس فيه الأطفال في آفاقلعبهم. إن على المدارس التعرف على الابداعات التي يظهرها الأطفال أثناء لعبهم في الشوارع، والساحات الخلفية، واستثمارها داخل الفصل الدراسي للغرض الاكاديمي الجاد. ولكن للاسف، فإن الفلسفة (الكالفينية) المسيطرة علينا تبدو وكأنها تقاوم الفكرة القائلة بأن بإمكان الأطفال الاستمتاع بينما هم يتعلمون.

وعندما يستمتع الأطفال بوقتهم ، فـإن الآبـاء والإمهـات ، والمعلمـين ، ينتباهم الـقـلـق أحـيـانـاً مـن أن الأطـفـال لا يـتـعـلـمـون . أما آبـاء وأمهـات الأطفال الـذين كانـوا أعضاء في الأنـدية الأكـاديمية في مـدرسـة (لاب) وأماكن أخرى فإنهم يؤمنون بفلسفة أخرى، لقد انتابتهم الحيرة والدهشـة بالكم الهائل الذي يتعلمه أطفـالهم . لقد تم اختبـار منهج النـادي لأول مرة من خـلال المشاريع الصيفية مع الأطفال الذين كانوا يفشلون في المدرسة . ومن ثم فإن ذلك خلق النـواة الأولى لمنهج العلوم الاجتماعية في مـدرسـة (لاب) . وفي الـبرنـامـج الصيفي، تقـوم الأنديـة الأكاديميـة بتعليم الأطفال الاستعـداد القرائي، واللغـة التعبيرية، والمهـارات الريـاضية. وعنـدما أدركت بعض المـدارس الأخرى نجـاح المنهـج فانها حـذت حذو مـدرسة (لاب) . إن بـالإمكان تهيئـة وتطويـر الأنـديـة لتستوعب خمسة وعشرين طفلا في كل ناد . وطبيعي إن الأطفال الـذين يعانـون من عجز في التعلم يتطلب وضعهم ضمن مجموعات أصغـر لضمان الحـد الأقصى من الاستفادة .

تخطيط الأنديـــة

إن بـالإمكان تـدريس أي موضـوع من خلال النـادي ويمكن نسجه بصورة بـارعة ضمن إطـار مفعم بالإثـارة ويقـدم من خـلال جميـع الفنـون، والآداب، والعلوم، والمنـطق، والتاريـخ، والجغرافيـا، والعلوم المدنيـة . إن النـادي يبعث الروح في جميع الحواس، والبدن والعقل. إن الأسلوب الخلاق في حـل المشكلات مـطلوب من كل من المـدرس والتلاميـذ . وعلى الـرغم من أن التعليم يبـدو غـير رسمي إلى حد كبير، إلا أن الأهداف الأكاديمية للنادي مبرمجة بشكل دقيق، وهي تخضع للمراجعة المستمرة. ويتولى رواد النادي/التخـطيط لأنشطة النـادي بعنايـة فائقة، ويحتفظون بالملفات حول المصادر المتوفرة التي تم اكتشـافها، كـالمتاحف، وقـوائم الكتب، والمراجـع لتسليمها إلى رواد النـادي الجدد (في المستقبـل) . إنهم يقومون بتحديد المفـاهيم والأهداف الأسـاسية ويخـططون بشكل دقيق لتفـاصيل

المشاريع الخاصة. إنهم يعدون مناهجهم الخلاقة ضمن حدود معينة بحيث يمكن تناول هذه الخبرة من قبل الأطفال (الذين يكونون ضحايا الإثارة المفرطة).

إن التعليم الأكاديمي التدريجي ينعكس من خلال عملية كتابة التقارير المتعاقبة والتي تعد جزءاً من أجزاء حفظ السجلات للنادي. يقوم المدرس بتسجيل الأهداف، والأنشطة، والمواد المستخدمة والمفاهيم والمفردات المقدمة ويقوم كذلك بتوثيق التعليقات المتعلقة بالسلوك الفردي والجماعي ضمن تقارير يومية والتي تستخدم كمراجع بصورة مستمرة.

وعندما تصبح المدرسة أو الفنانة رائدة للنادي تبدأ بالانغماس بنفسها في الموضوع - الأدبيات المتوفرة بمستوى الكبار، والإنتاج الصناعي لحقبة تاريخية، والفن، وفن العمارة، والموسيقا، والرقص، والدراما، والشعر. إنها تتبع اهتماماتها الخاصة وتقوم بتنمية جوانب القوة لديها، سواء كانت تلك فنون تخطيطية، موسيقا أو كانت علوما سياسية. إنها تقوم بدراسة متعمقة للتاريخ، والجغرافيا والعلوم المدنية للموضوع ويضمنها كلما أمكن ذلك، معلومات حول الاكتشافات العلمية، والاختراعات وإبداعات تلك الحقبة التاريخية. إن تجربة وخبرة رائدة النادي، وبالتالي أسلوب عرضها يستلزم استخدام المنهج المتعدد الحواس حتى تتمكن من توصيل المعلومات بشكل أكثر كفاءة من خلال وسائل أخرى غير اللغة. إنه لأمر مهم أن يستشعر رواد النادي بالإثارة نتيجة ممارستهم هذه الخبرة التعليمية الجديدة، إذ إن عدوى هذا الشعور تنتقل إلى الأطفال. ويستجيب له الأطفال بحماس.

إن أي مظهر من مظاهر النادي منظم بصورة بالغة الدقة وهو ما يحتاج إليه الطفل العاجز عن التعلم. إن استخدام النادي للمكان، وخلفيته، والأزياء، وترتيب المقاعد وطريقة العمل الروتينية، والطقوس، وكذلك إشارات، وكلمات السر، وسلوك «الخروج والدخول» والتي تكون محددة سلفا خلال إطار متسم

بالحيوية والإثارة، مصمم ليتناسب مع حاجة الطفل للتنظيم ويتم التعامل مع قواعد ضبط السلوك والعمل من خلال نفس الإطار، فنادي العملاء السريين يتعامل مع «قواعد العميل» التي تدار بواسطة القائد، والقبيلة الهندية تظهر مظاهر الاحترام «لكبار السن في القبيلة»/ أما أصحاب المخازن فإنه يتم توظيفهم من خلال بطاقات الموظفين من قبل المدير. ويقوم مستشار «نادي عصر النهضة» باستخدام «المجلس» لغرض النظام والطاعة، ولدى (رجال الكهف) القواعد المتعلقة بكيفية البقاء على الحياة، في حين يتبع الفرسان قواعد الفروسية الصارمة. ويقوم النادي بتوفير جو الإثارة ليس فقط للمدرسة، ولموضوع الكتاب، وللنظام بل للطفل أيضا. وكمتقمص لدور رجل الكهف، أو (زيوس) أو (جاليليو) أو السيد (دوبونت)، كان (توم) قادراً على تحدي التجربة والمخاطرة بالفشل بجرأة وشجاعة معتمداً على أن فشله في الصف العادي لم يكن نتيجة فشله هو، بل فشل الشخصية المسرحية التي يقوم بتمثيلها (غالباً ما يفعل الأطفال ذلك مع الدمى).

ويصمم منهج النادي الأكاديمي بحيث يشرك الأطفال بشكل تام، لكي يتمكن أولئك الذين يعجزون عن القراءة والذين انصرفوا عن التعلم ليصبحوا مشاركين في تربية أنفسهم مشاركة تامة وتساعد الدراما والتي تعد الأساس في منهج النادي الاكاديمي ـ على تخليص الطفل من المثيرات المشتتة والوصول إلى مرحلة التركيز. إن إجراءات دخول النادي تثير لدى الطفل عملية التركيز.

إن الملابس ومظاهر الزينة في الغرفة تثير صورة ذهنية للموضوع المحدد والذي سيكون موضع الدراسة ويحافظ على التركيز على الموضوع، كما ينشط الذاكرة. وبالنسبة للأطفال الذين يحتاجون إلى معونة لتحديد موضع أجسامهم في الفراغ فإن ترتيب جلوسهم يعد أمرا جيدا. يجلس العميل السري على الكرسي الذي يحمل رقم (٠٠٧)، ويجلس الإلة المصري بجانب السلة المزدانة بكتابته الهيروغليفية، ويجلس فارس العصور الوسطى على وسادة مرسوم عليها

شعار النبالة، و(ستار تريكر) يوّجه لوحة القيادة، في حين يجلس (فارس الاسطوانات) بجانب اسطوانته الفونوغرافية. ويتم تنمية اللغة من خلال الانغماس في الموضوع ومن خلال الاستماع إلى القراءة، ومناقشة المشاريع ومن خلال كلمات السر دائماً بالإضافة إلى عمليات الصرف الصوتي، وتتحقق المشاركة الكاملة من خلال تجربة الطفل لهذا المنهج البيئي المتكامل.

ويعتمد النادي على سلسلة كاملة من خبرات الأطفال ويربط موضوع الكتاب بخبراتهم الحياتية ويربط الماضي بعالم اليوم، ويربط السبب بالنتيجة ويخطط للعمل. وبالنسبة للطفل العادي والذي لا يعاني من عجز في التعلم، فإن منهج النادي الأكاديمي يمثل متعة خالصة في التعلم، ويمكن تضمينه جميع أنواع البحوث، والقراءة، والأنشطة الكتابية.

إن النادي يؤدي وظيفته في الصف العادي كما يفعل ذلك مع الفصول الخاصة، ويمكن أن يستمر لمدة قصيرة. تصل إلى شهر أو لمدة طويلة تصل إلى سنة.

إن بالإمكان إدارة الأندية من قبل أعضاء هيئةالتدريس الاعتياديين أو من خلال النظام الجزئي بواسطة الفنانين المدرسين الذين ينتدبون للتدريس ساعة في اليوم. ويمكن للآباء وطلاب الجامعة تقديم الخدمات كمساعدين. يمكن تعليم جميع الأطفال، والعاجزين عن التعلم منهم بخاصة، من خلال الأشياء التي يحبون ويرغبون القيام بها، وكذلك من خلال التمارين التي تستدعيها الحاجة والتي لا تتطلب سوى العمل الدؤوب، إن بإمكانهم تعلم أي موضوع يفهمه الكبير بعمق. ويمكن تدريبهم على مهارات الاستعداد في جميع الأوقات. إن الفهم العميق من قبل الفنانين والمدرسين للمهارات الأساسية المطلوبة للقراءة، والكتابة، والهجاء، والحساب، والنمو اللغوي، والتفكير المجرد سوف يؤدي إلى النجاح. ويتطلب الأمر بعد ذلك أن تبرمج هذه الأسس بصورة منتظمة في كل مجال من مجالات حياة الطفل خلال اليوم. إن بالإمكان استخدام جميع أشكال الفنون كأداة لتعليم الاستعداد الأكاديمي. بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة وعلى امتداد مراحل التعليم يمكن الاعتماد على الفنون لتعليم المهارات المطلوبة

متزامنا مع الفصل الدراسي الأساسي .

لقد كانت الفنون عنصر تعلم أساسي لـ (تـوم) كما كـانت كذلـك بالنسبـة للآخرين من تلاميذ (لاب) خلال الثلاثة عشرة سنة المـاضية . ولقـد كان (تـوم) يتعلم في الأنـدية الأكـاديمية من خـلال الفنـون، والحـرف، والأعـمال الخشبيـة، والرقص، والدراما، والموسيقا، وإعداد الأفلام، ومهارات الاستعداد والمهـارات الأكاديمية التي كـان يحتاج إليهـا لمساعـدته عـلى التقدم بـاضطراد كتلميـذ.ولمعظم الـوقت كان (تـوم) مشاركـاً بشكل تـام ومنهمك بشكـل نشط وبسعادة في جميـع المجالات.وفي نفس الوقت كان يتعلم أنواع الفنـون المجلبة للمتعـة والحائـزة على التقدير. لقد كان يعيش تجربة الاحساس بالاتقان والذي كان يولد فيه الثقـة التي تدفعه إلى الأمام. لقد كانت جميع الفنون توفـر له المعـرفة والاستبصـار والتي كان يحملها معه في رحلته في خضم عالم المعرفة .

* * *

الفصل العاشر
الآباء والأمهات: همومهم ومشاعرهم

غالبا ما يشعر آباء وأمهات الأطفال المعاقين باليأس وعدم الكفاءة. فليس هناك أجوبة سهلة، ولا تتوفر لهم وصفات أو علاج شامل لكل الأمراض. وليس هناك دواء واحد أو طريقة واحدة يصلح لإعادة الأمور إلى نصابها.

عندما يشعر بعض الناس بالحيرة والارتباك بشكل كبير
فانهم يتظاهرون يالثقة العالية بالنفس.
وعندما يشعر بعض الناس باليأس وانعدام الحيلة.
فانهم يصبحون عدوانيين.
غاضبين، دفاعيين، صامتين.

ويوحي مظهرهم للآخرين بأنهم غير مبالين وغير متعاونين.

إن الطفل الذي يعاني من عجز حاد في التعلم يمكن أن يكون ذات تأثير على العلاقة الزوجية وكذلك على العلاقات الأخرى لجميع أفراد العائلة. إن الرسالة التالية من إحدى الأمهات توضح لنا مدى الألم الذي يمكن أن تعانيه الأسرة. أن المهنيين في هذا المجال بحاجة إلى استشعار كافٍ لهذه الآلام لتجنب مضاعفاتها، إن من الضروري البحث عن وسائل للتخفيف من وطأة هذا العبء الثقيل وتوفير الدعم الفعال للآباء والأمهات.

١٧ يوليو

عزيزتي جوان، ،

لا استطيع أن أصف لك مدى شوقي لزيارتك، لقد انقضت ثماني سنوات على زيارتك الأخيرة لنا. أنني سعيدة أن أفراد أسرتك ينمون بشكل جيد، أتمنى لو كان ذلك هو الحال مع أسرتي أيضا.

لقد بلغ هنري التاسعة تقريبا. وأشعر بأنني قد بلغت التسعين. أتتذكرين كيف كان عليلا عندما كان طفلا أثناء وجودك معنا في تلك الفترة؟ حسنا، لقد ظل على تلك الحال لمدة سنتين. إذ كانت تنتابه نزلات البرد، والتهاب الحنجرة، وآلام الأذن، والالتهاب الشعبي، ولم يبرأ مطلقا من أحد الأمراض بشكل تام قبل أن يستبد به مرض آخر. ويبدو أنه لم يحظى ابدا بفرص النمو العادي كبقية الأطفال. لقد كان (بيل) ملاكاً ـ لقد قام بتقديم مساعدات إضافية لـ «روزي» في الوقت الذي تكيفت مع مشكلة (هنري).

وعندما بدأ المشي كان يبدو منهكاً دائماً لأنه كان دائم التعثر. لقد تعودت أن أحتفظ بقطعة (خمسين سنتاً) الفضية لضغطها على مواضع الأورام التي يتعرض لها لمنعها من التحول إلى بقع سوداء وزرقاء. لقد بدأ المشي والكلام في السن الاعتيادية، كما هو الحال مع (روزي)، لكنه كان مختلفاً. لقد كانت هناك حسرة عميقة بداخلي والتي كانت، ولا تزال تشعر بالأسى نحو هذا الطفل. وعلى الرغم من أنه طفل مفعم بالسعادة والنشاط إلا أن كل شيء يبدو في غاية الصعوبة له. أنه مفرط النشاط. لقد كان، ولايزال يتواجد في كل الأرجاء وفي كل شيء. وكان بالإمكان أن أفقده في أي لحظة، في إحدى المرات صعدت الدرج مسرعاً لأجلب له زوجا نظيفا من البنطال، وعندما نزلت كان الباب الأمامي مفتوحاً وكان (هنري) في منتصف الشارع بجانب سيارة شرطة واقفة ورجل الشرطة يهم بحمله للبحث عن ذويه! والآن يتسلق الأشجار عاليا ولا يستطيع النزول، وهذا أمر يخيفني.

لقد عشت جحيماً من الخوف لمدة ثمان سنوات يا (جوان) خشية حدوث مكروه له. أنه الشعور المتسم باليأس والمتمثل في عبارة: «آه.. الهي ما الذي سيحدث في المرة التالية؟ إن الفزع ينتابني في كل مرة يرن فيها جهاز التلفون. يقول ابناء (بيل) بأن بعض الصفعات الجيدة ستعيده إلى صوابه». أما والده فيقول: «ما الذي تحاولين عمله، أتحيلينه إلى فتى مدلل؟ أنه ولد عادي). أنني أحاول أي شيء أستطيع القيام به. لقد استنزفتني كثرة المحاولات. ولكني عندما اصطحب (هنري) معي إلى الخارج فإن الناس ترمقني بنظرات الإزدراء والاستنكار كأنها تقول لي، «أيتها السيدة، حاولي عمل شيء لهذا الطفل».

لقد قالت مدرِّسة في مدرسة الحضانة إنني دللت الطفل لأنه لم يكن قادراً على تزرير ملابسه أو إغلاقها بالسحاب، وإن ملابسه كانت دائمة السقوط منه. في حين ذكرت مدرِّسة الروضة أنه ينبغي عليَّ تأديبه بشكل أفضل لأنه كان كسولاً جدا في تعلم الحروف والأرقام. أما مدرِّسة الصف الأول فقد كانت تطلبني لاجتماع الأباء والأمهات بشكل متكرر. لقد حاولت مساعدته لأن يبقى هادئاً ويتعلم الحروف. وفي نفس الوقت اشتكت (روزي) من أنني لم أكن متساهلا معها ابدأ بهذه الصورة من قبل، وتشاجرت مع هنري قائلة له. «فقط حاول ياهنري، إنك لا تحاول!» لقد أخبرني كل من (بيل) و(روزي) والجيران جميعهم بأنني قد دللت وأفسدت (هنري)، وبالتالي فقد حاولت أن أكون أكثر صرامة معه. لقد حرمته من التلفزيون الذي كان يعد المتعة الوحيدة لديه، ولكنه أخذ بالبكاء بشكل متواصل وأظهر سلوكاً أكثر طفولية من أي وقت مضى. لقد كنت عاجزة عن جعله أكثر اعتماداً على نفسه لأنه لم يكن يمتلك الا القليل الذي يمكنه من الاعتماد عليه.

لقد نصحني طبيب الأطفال بعدم القلق! إذ هو الا «متأخر في النضج». وذكر طبيب العيون بأن بصره سليم أما (جمعية السمع) فقد قامت بتطبيق بعض الاختبارات الروتينية في المدرسة وحاولت أن تخبرني بأنه يعاني من الصمم، وقد

تطلب الأمر جهود ثلاثة أخصائيين في الأذن واخصائي في أمراض السمع لإثبات عكس ذلك. لقد أرسلنا الآن آلى طبيب نفساني والـذي خلق لدينـا ـ أنا وبيـل ـ شعوراً بأننا أقل الناس كفاءة في هذا العالم. وقد تساءل إن كانت حياتنا الزوجية على ما يـرام، وأنني لأستغرب في بعض الأحيـان ما إذا كـان الأمر كـذلك! لقـد توقفنا عن الخروج معا، وانقطعت زياراتنا للأصدقاء. إن (هنـري) يعيد الصف الثاني، ويقضي (بيل) معه جلسة كل مساء لأنه يرى أنني أقوم بتدليله. إنـه يغلق الباب أثناء الجلسة.ولكنني أسمع صوته يـأخذ في الارتفـاع بالتـدريج ويبـدو أكثر تـبرماً، ثم يبـدأ (هنري) بـالصيـاح، ويتنـاهى إلى سمعي صـوت الكتب وهي تضرب على الطاولة بعنف ـ وينتابني شعور بالاستغراب ما إذا كانت حياتنا ستعود إلى مجراها الطبيعي.

إنني أشعر بالغضب يا (جوانا)، أنني أكره الحياة التي خلقت لنا هذا. لكم أتمنى لو كان بالإمكان أن نلتقط (هنري) ونستقل قـاربا، ونـأخذه بعيـدا عن كل ذلك. هل تعلمين بأننا نحب هذا الـطفل الـوسيم الصغير وقـد اعيتنا الحيـل فيها نستطيع أن نقدمه له؟ أنه لا يستطيع أن يستقر في مكان ويعجـز عن أداء واجباتـه المدرسية. ومع ذلك فإنه يتحدث بشكل ينم عن الذكاء العالي (يستخدم مفردات كالتي يستخدمها الكبار)، ويقوم بشرح الأشياء بصورة رائعة أنه طفل ذكي. هل تعلمين بأن الأطفال الآخرين يوصمونه بـ «الغبي» و«المتخلف»! أنني لا أعلم مَنْ هو الأكثر بكاء، هنري أم أنا؟ إن مسئوليات (بيل) كثيرة في المكتب لدرجة أتجنب فيها ارهاقه بهذه المشكلة كثيرا.

إنه لأمر في غاية اللطف أن أستـطيع التحـدث إليك، ولسـوف أحاول أن أجعل زيارتك ممتعة.أنني اوعدك بذلك.

المحبة،

إن والدة (هنري) تشعر بـ :

الاستنـزاف، باللوم، بـالذنب، وبـاليـأس، بالإربـاك، بـالاضـطراب،

بالأذي، بالقلق، بالشك وعدم الأمان، بالتعرض للهجوم، وبالخوف .

يشعر جميع الآباء والأمهات تقريبا بالألم إذا مس أطفالهم الأذي .

إن آباء وأمهات الأطفال العاجزين عن التعلم لديهم قابلية شديدة للإصابة بعدوى مشاعر أطفالهم. إن المشاعر معدية كالزكام. فعندما تنتاب طفلهم مشاعر الإحباط فانهم يشعرون بذات الشيء أيضا. وعندما يقبل عليهم طفلهم غارقاً بمشاعر القلق، فإن الآباء ينتابهم القلق أيضا حتى قبل أن يدركوا هذه المشاعر. لربما يستشعرون الظلم الكبير الذي يحسه الطفل من خلال مشاعر الغضب والثورة. إننا جميعاً نميل إلى الافراط في تقمص شخصيات أطفالنا ونتأثربأي مس لمشاعرهم. عندما يفشل الطفل في المدرسة، وعندما يقع ضحية لسخرية الآخرين وتسلطهم، وعندما يكون بدون أصدقاء أو وحيداً، فإن مشاعر الألم التي تنتاب الأب تكاد تكون غير محتملة. وفي بعض الأحيان يتبنى الوالدان مشاعر الطفل ويمزجانها مع مشاعرهما الخاصة حول ظلم الحياة واجحافهاويستجيبان بصورة مفرطة لهذه المشاعر نيابة عن الطفل. يعرف الأب كيف مر بالطفل يومه المدرسي من خلال حركاته، والطريقة التي يمشي بها، والأسلوب الذي يلج بها السيارة والطريقة التي يسأل بها عما تم إعداده لوجبة العشاء. أما والد الطفل العاجز عن التعلم، الذي ينتابه القلق باستمرار حول كيفية قضاء الطفل ليومه المدرسي، فسوف يولي سلوك الطفل اهتماما أكبر.

تتواجد الأم داخل المنزل أكثر من الأب عادة، وتصبح أكثر ارتباطاً بهموم الحياة اليومية وشجونها، إذ يقع عليها عبء أكبر في التعامل مع الاحباطات الآنية، ومع مشاعر الغضب ومشاعر الحزن. أنها تعيش قلقة دائما. إن الطفل العاجز عن التعلم مُثقل بإحباطات كثيرة لدرجة يميل إلى الإحساس بالدونية، والشخص الذي يقف في الواجهة، والذي يحتمل أن يكون الأم، تشعر بالإحباط أيضا. ولسوء الحظ فإن عدداً من الاختصاصيين الذين تلجأ إليهم للمساعدة يزيدون مشاعرهم سوءاً.

ان الأب قد لا يعود إلى البيت إلا عند فترة وجبة العشاء، وبالتالي فإنه لا يرى الطفل كثيرا. ومن الطبيعي إن يشعر في البداية أن زوجته تبالغ في إظهار مشاكل الطفل وبأنها قلقة بشكل مفرط. ويكون أمراً اعتيادياً بعد ذلك أن يشعر الأب أن اجراءات نظام أكثر صرامة، مع المزيد من الثواب والعقاب، وعمل أكثر جدية سيكون كفيلا بإصلاح الموقف. وعندما تفشل هذه الإجراءات أو عندما يطل شبح العجز عن التعلم برأسه، فإن تقبل الأب للموقف قد يكون أكثر صعوبة من تقبل الأم له خاصة إذا كان الابن في مشكلة. إن الأحلام المتعلقة بالانجازات الكبيرة، والدورة الرياضية للصغار، وسبل عيش أفضل من تلك الموجودة وسلسلة الآمال التي لم تتحقق، كل هذه تزيد من وطأة مشاعر الأم والأب. إن الشائبة التي تصيب الطفل تربك الكثير من الآباء (وكثير من الأمهات أيضاً) ويشعر هؤلاء بالاضطراب والإرباك أيضا.

وهناك أعداد كبيرة من الأطفال العاجزين عن التعلم تتبناها بعض الأسر ويحتمل أن يكون هؤلاء قد تأثروا نتيجة لسوء تغذية الأم أو سوء رعاية الوالدين، ونقص الاوكسجين أثناء الولادة، أو أسباب أخرى كثيرة مشابهة. إن الآباء الذين عانوا الآلام النفسية لعجزهم عن إنجاب طفل بأنفسهم، يشعرون بالأذى بصورة أكبر عندما يواجهون بعيوب الطفل. أنهم يميلون إلى شعور أعمق بعدم الكفاءة. إلا أن إحساسهم بالذنب يكون أقل وطأة بعض الأحيان، فهم لم يهبوا الحياة لهذا الطفل العاجز عن التعلم ولا يجدوا مبرراً لتعذيب أنفسهم في تقصي أسباب المشكلة. وعندما يشعر الناس بالأذي والألم، فإنهم يستجيبون بطرق مختلفة فقد يفرطون في الأكل، أو يفرطون في الشراب أو ينغمس البعض في العمل أو يدخل في شجار وعراك مع الآخرين، والبعض الآخر يشفق على نفسه أو ينسحب. والأسوأ من كل ذلك أن هناك البعض الذي يرفض أي شيء يجلب له الألم.

عندما يكون الطفل مصدر الألم فإن الرفض أو النبذ قد يتخذ أشكالاً متعددة، فقد يكون هناك عناية قليلة جدا، أو عناية مفرطة، واهتمام قليل جدا،

أو اهتمام كبير جداً، أو إفراط في القلق. إن الألم يحيل الناس إلى أفـراد قلقين وفي بعض الأحيان غير منطقيين. وقد يلقي الناس باللائمـة على الـطفل لأن حيـاتهم مليئة بالكراهية والنبذ.

إن الخشية على مستقبل الطفل يمكن أن يحمل مشـاعر التهـديد بشكـل كبير وقد ينعكس عليه. أن معـظم آباء وأمهـات الأطفال الـذين يعانـون من عجز في التعلم يعانون من مشاعر القلق التي تعتمد بشكل واقعي عـلى الخبرات اليـومية. غالباً ما يفشل الآبـاء والأمهات في التنبؤ بسلوك أطفـالهم العاجـزين عن التعلم، أنهم لا يستـطيعـون تفسـير هـذا السلوك في ضـوء خـبرات طفـولتهم أو فهمهم للأطفال الآخرين. ولسوف يظلون قلقين ومضـطربين طـالما كـانوا عـاجزين عن التنبؤ بسلوك أطفالهم.

الاستجابة المفرطة للقلق

لقد رجع (ماكس) البالغ من العمر أحد عشـر عاما من المدرسـة إلى المنزل متأخرا ذات يوم. وبين كل تأخير وآخر يكـون قد حـدث له حـادث مشئوم فقـد يضل طريقه، أو يكون قد وقع ارضا وأصيب بأذى، أو يكون قد تورط في شجار مع الآخرين، أو اعتدت عليه جماعة من الأطفـال. وكانت أمـه عصبية المـزاج، قلقة من أن حادثاً قد وقـع لـ (ماكس) لأنـه لم يكن يتأكـد من خلو الشارع لـدى عبـوره ثم سمعت الأم صوت صفـارة سيارة الاسعـاف، فتسمرت في موضعها. وبعد لحظات كانت تهرول في الشارع مذعورة لتجد (ماكس) يسير وحـده متمهلا سعيدا وهو يلاطف برقة طيرا جريحا. فـانفجرت الأم بـوجهه، وصرخ (مـاكس) بكلمة نابية وسحق الطير بقدميه أمام مرأى الجيران. إن هذا النوع مـن الأحـداث يقع للعديد من الآباء والأمهات، ولكنه يحـدث بشكل أكـثر للطفل العـاجز عن التعلم. وبصورة أكثر حدة، ولفترة زمنية أطول.

إن مشاعر القلق لدى الآباء معدية كما هي مشاعـر قلق الأطفال وقـد تخلق

للطفل الذي لم يكن يحمل مشاعر قلق خاصة حول نفسه، حالة من الهلع من أنه مصاب بأمر مروع. انازدياد القلق المفاجىء للطفل قد يعكس ازدياد القلق لدى الآباء. إن ملاحظة المختصين يجب أن تكون شاملة ليس فقط لقلق الطفل والشكل الذي يتخذه هذا القلق ولكن للكيفية التي يعبر بها الآباء عن قلقهم أيضا. إن عدد المكالمات التي تتلقاها المدرسة، وعدد طلبات تحديد المواعيد، وطبيعة صوت المتحدث، وكذلك التغيرات في المظهر، تعد جميعاً دلالات أو مؤشرات يجب أن تؤخذ بالحسبان.

إن استجابة الأب المفرطة تجاه موقف يبعث على الضيق وعدم الرضا بشكل واضح قد يزيد من هموم الطفل حول نفسه بسرعة فائقة. ففي صباح أحد أيام العطلة، استيقظ (باتريك) البالغ من العمر عشر سنوات، مبكراً وتوجه إلى مطعم الفندق سابقا والديه. وسأل النادلة عن الطعام المتوفر لطعام الافطار.

وأجابت النادلة بأسلوب جاف، «عليك قراءة قائمة الطعام».
وتابع (باتريك) سؤاله قائلا، «هل لديكم بيضا مخلوطا».

«ماذا دهاك!» أجابت النادلة بغلظة. «أليس بإمكانك قراءة قائمة الطعام، وأنت كبير الحجم؟ ياالهي إنك كسول، إن أطفال اليوم يتوقعون أن يقدم لهم الآخرون كل شيء. الآن افتح عينيك فحسب أيها الشاب واقرأ قائمة الطعام».

لم يكن (باتريك) قادراً على قراءة قائمة الطعام، لقد كان وجهه شاحباً وقد ظهرت عليه بقع الدمع عندما انضمت إليه أمه بعد دقائق قليلة. ولم يرغب بإخبارها عما حدث، ولكن عندما انتزعت الأم القصة منه، استشاطت غضبا بالفعل. وقامت بتوبيخ النادلة متجاهلة احتجاج (باتريك) وطلبت مقابلة مدير المطعم. لقد كان (باتريك) مجروح المشاعر كما أن شكوكه البسيطة تجاه نفسه تدعمت بشكل كبير نتيجة إفراط أمه في حمايته، لقد جرى (باتريك) إلى غرفته، وأغلق الباب، ورفض الخروج منها.

قد تمتنع أم أخرى عن منح (باتريك) حرية الذهاب إلى المطعم منفرداً لتغامر مع نادلة سيئة المزاج. وكانت ستقوم بالتأكد من أن جميع أنشطته اليومية قد تم التخطيط لها، وتجعلها سهلة التناول والإشراف عليها ـ ومن خلال توفير النظام والإدراك والذي يفتقر إليها بنفسه. وعن طريق تحصين نفسه ضد تبلد مشاعر الكبار الآخرين أو قسوة الأطفال الآخرين، ومن خلال تولي زمام الأمور، فقد كان بإمكانها أن تخلق بسهولة عالماً خالياً من المبادأة والخصوصية، وسالبة منه الفرصة لاتخاذ قراراته بنفسه. يطلق المدرسون والاطباء على هذه الأم لقب «المتطفلة» وعلى الرغم من توفر النوايا الحسنة فإنها لا تمنح الطفل فرصة لنمو شخصيته، أنها تحاول امتصاص جميع مشكلات الطفل وتطيل من أمد طفولته.

يجب أن لا نخلط بين هذا النوع المدمر من الحماية الانفعالية المفرطة وبين الإعداد والتنظيم المعدين بشكل محكم واللذين يحتاج إليهماجميع الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم. لربما استجابت أم أخرى ببساطة قائلة (لباتريك) «حسناً، أنني لأستغرب ماذا حدث لتلك السيدة هذا اليوم لكي تقوم بصبب جام غضبها عليك. في المرة التالية أخبر تلك السيدة العصبية بما يلي: «انظري، أنني أعاني من مشكلات في القراءة ولسوف أكون قادراً على القراءة يوما ما، ولكني عاجز عن القراءة في هذه اللحظة».

إنه لأمر صعب جداً أن يقر الآباء والأمهات بأن طفلهم يعاني من عجز في التعلم، ويضحي الأمر للبعض الآخر كمأساة مربكة تقريباً. ويبدو هذا الأمر صادقاً بشكل خاص في الأسر التي تتمتع بذكاء عال فيتعرض الطفل للنسيان والإهمال. إن الأمر غالبا ما يصدق على الآباء الكتاب، والصحفيين، ومؤلفي المسرحيات، والذين تعتمد حياتهم على الكتابة، والذين يستشعرون المتعة في الكتب، والذين يعدون طفلهم غير منتم إلى عالم الأدب والكلمات. يصدق ذلك غالباً أيضا على التربويين والذين يكرسون حياتهم للتفوق الأكاديمي ويعشقون الثقافة والعلوم، وتحظى الشهادات العلمية بقيم عظيمة لديهم، والذين يشعرون

بأن القدر قد أغلق الباب في وجه أطفالهم لتحقيق طموحاتهم. ويبدو الأمر صعبا بشكل خاص لهذه الأسر لقبول الطفل بمستواه الذاتي، وتنمية جوانب الذكاء ومجالات الخيال التي لم ينالها الاضطراب، وكذلك اسعاده من خلال الخصائص التي تقع خارج نطاق العقل.

وتبدو المشكلة مؤثرة بصورة خاصة للأسر التي لديها أطفال توائم، وحيث يكون أحد التوأمين عادياً فيذكر الأسرة بصفة مستمرة كيف يبدو الشخص الذي يعاني من عجز في التعلم. ويعاني الآباء والأمهات بشكل خاص عندما يكون التوأم الأكبر هو العاجز عن التعلم، ويجدون أنفسهم ساعين إلى كبح جماح الأطفال الأصغر سناً. محاولين غرس قيم احترام الكبير في نفوسهم، وساعين إلى توفير الوقت للطفل الذي يعاني من عجز في التعلم قبل أن يتجاوزه ويتخطاه اخوانه بشكل نهائي. ومن جانب آخر يكون الأمر صعبا بنفس الدرجة، عندما يكون الطفل العاجز عن التعلم هو الطفل الأوسط، حيث يكون محاطاً ومتجاوزاً أكاديمياً من قبل اخوانه الأكبر سناً والأصغر سناً. ويشعر الآباء والأمهات بآلام خاصة عندما يكون طفلهم الأخير عاجزاً عن التعلم. ومن جوانب معينة يكون الأمر فوق تحمل الوالدين عندما يكون طفلهم الوحيد طفلا عاجزاً عن التعلم. وهو الذي كان محط آمالهم وأحلامهم.

إننا لا نستطيع مقاومة الرغبة في دفع طفلنا إلى الأمام قليلا، وأن نقوم بتدريسه لفترة أطول، وأن نحثه على المحاولة بشكل أكثر جدية. وفي بعض الأحيان يحاول الآباء والأمهات بصورة واعية تجنب فرض ضغوط على الطفل دون إدراك بأن الأسلوب والسرعة التي تتسم بها حياتهم وكذلك التوتر الذي يعانون منه إنما هو شكل من أشكال الضغوط.

مشاعر الإخوة والأخوات

يمكن للطفل العاجز عن التعلم في بعض الأحيان أن يثير مشاعر انفعالية حادة لدى اخوته ويعقد حياتهم بطرق لا يجدون مناصاً من التبرم بها. لقد كانوا يأملون بأخ مثالي أو أخت مثالية والذي يمكن أن يكون مصدر اعتزاز لهم ويشد أزرهم لمواجهة ملمات الحياة. وبدلا من ذلك فإنهم يجدون أنفسهم في وضع يفرض عليهم شرح مشكلة الطفل العاجز عن التعلم غير المرئية للأطفال الآخرين. وكما يلام الآباء والأمهات لسلوك طفلهم العاجز عن التعلم غير المقبول من قبل الجيران وأصحاب المحلات، فان الإخوة والأخوات أيضا غالبا ما يحملون هذه المسئولية من قبل الأقران. قد تشعر الطفلة بامتعاض شديد عندما توصم بأنها «أخت الطفل غريب الأطوار»، أو أن يتقدم إليها طفل بالكاد تعرفه وتسأله، «هل علمت بما قام به أخوك» أو «هل أختك غبية أو تعاني شيئاً من هذا القبيل، إنها لا تستطيع القراءة».

إن على المهنيين أن يدركوا بأن بقية الأطفال داخل الأسرة قد يشعرون بالإهمال وقد يشعرون بالغيرة تجاه الطفل العاجز عن التعلم للاهتمام والوقت اللذين يحظى بهما من قبل الوالدين. إن مرضه ومشكلاته المدرسية، وسوء تنظيمه، وكذلك عدم كفاءته قد تبدو لاخوته وإخوانه كمصدر امتياز غير عادل. إنهم لا يدركون بأن أمهم تقدم تنازلات للطفل العاجز عن التعلم في أوقات معينة في سبيل تجنبه مشاعر الاحباط والاهتياج، وفي سبيل توفير الفرصة لوالدهم للاسترخاء من عناء يوم شاق، وفي سبيل أن يستمتع الجميع بتناول العشاء، وكذلك لأجل أن ينعم الأسرة كلها معا بجو من السكينة والهدوء.

قد يستشعر الإخوة الخداع والتحايل عندما يُلح عليهم إشراك أحد الإخوة معهم في اللعب وأنشطة وقت الفراغ. إن الطفل العاجز عن التعلم ليس لديه إلا القليل من الأصدقاء، ومن الطبيعي للآباء أن ينشدوا الراحة بين الفينة

والأخرى، وأن يتوقعوا تعاوناً ومشاركة من أطفالهم الآخرين في تحمل المسئولية. . إلا أن هذا الطفل قد يشكل عبئاً ثقيلاً؛إذ على الأخوة مراقبته بصورة مستمرة لضمان عدم إيذاء نفسه، أو تدمير ممتلكات الآخرين، أو لضمان عدم اختفائه. إنه يحطم أي أمل في عقد صداقات جديدة ذلك اليوم. إنهم لا يستطيعون الابتعاد كثيراً أو الجري بسرعة. وقد تسلك الأخت الصغيرة بصورة ممتازة ولكنها لا تدرك أكثر الأمور بساطة وعلى الآخرين أن يقضوا وقتاً طويلاً لشرحها لها.

وقد ينتاب الأخوة احساس بالدناءة والذنب نتيجة لهذه المشاعر إذ إنهم في الواقع يكنون مشاعر الحب لأخيهم أو أختهم. ومن وراء مشاعر السخط فإنهم يحظونه بعناية فائقة. إنه لأمر نادر الحدوث في الأسرة أن لا يظهر الاخوة احياناً تفهماً عاليا وأن لا يحسنوا التصرف بشكل سليم أثناء المحن. إننا لا نستطيع أن نتوقع أكثر من ذلك. إنه يتوجب عليهم الوصول إلى مرحلة تفاهم مع المشكلة بنفس الأسلوب الذي يتبناه الوالدان.

يمر الوالدان بمراحل مختلفة مع طفلهم العادي المظهر والذكي والذي لا يتعلم أو يتصرف كأقران سنه الآخرين.

إنه لصدمة أن ترى الأمور تسير بشكل خاطىء.
إنه لصدمة أن تسمع بأن الأمور لا تسير سيراً حسناً.
إنه لصدمة أن تضطر لمواجهة هذه المشكلات ببسالة.

من الأسهل أن ننكر وجود المشكلة، ومن الطبيعي أن تبدأ بهذه الاستجابة. ويتوجب على المهنيين أن يدركوا بأن على الآباء والأمهات مواجهة سلسلة المشاعر الانفعالية قبل أن يستطيعوا مواجهة الحقيقة القاسية بصورة فعالة وهي أن طفلهم يعاني من عجز في التعلم.

لا يوجد هناك تسلسل منتظم لهذه المشاعر. فهي تبدأ عادة بمشاعر الرفض أو الانكار، وفي الغالب الأعم، تنتهي المشكلة والأمل في حلها.

الانكار:

إن طفلي في الواقع لا يعاني من أي اضطراب
إنه فقط بحاجة إلى المزيد من الوقت وإلى جيران يتفهمون مشكلاته بشكل أفضل وإلى مدرس أفضل، ومدرسة أفضل.
إن هؤلاء الناس غير قادرين على فهمه.
إنه نسخة مطابقة لي عندما كنت صغيراً.
ليس هناك شيء خاطىء في الأساس.

الهروب:

إن هؤلاء الأطباء يسرعون في إصدار الحكم.
إننا بصدد مراجعة اختصاصي آخر.
إن هؤلاء يسعون إلى جمع المال فقط من خلال إجراء المزيد من الاختبارات والفحوصات.
لربما كان هناك اتفاق مالي بينهم وبين الأطباء الآخرين الذين يوصون بمراجعتهم.
إن علينا السفر إلى الشرق (أو الغرب).
إن هناك اختصاصياً جديداً يحظى بسمعة طيبة.

الشعور بالعزلة:

لماذا لا يبدي أي شخص اهتماماً (بالموضوع)؟
لا يبدو أن أحداً يفهم ذلك.

لماذا لا يستطيعون التماس الأعذار لهذا الطفل؟
إنه يفوق معظم بقية الأطفال إثارة وامتيازاً .

الشعور بالذنب:

لماذا يحدث ذلك لي أنا؟
ماالذي جنيته بحقه؟
لماذا يعاقبني الله؟
كيف يمكنني أن أوفر سبل عيش أفضل له؟
لو كنت فقط جنبت رأسه من الارتطام .
لو كنت فقط حافظت عليه من الإصابة بالحصبة .
لو كنت فقط لعبت معه مدة أطول .
لو كنت فقط أكثر صرامة معه .
لو كنت أتحدث معه بشكل كبير.

الغضـــب:

الأطباء لا يفقهون شيئا! كان يجب عليهم اكتشاف الأمر.
إن تلك المدرسة معتوهة .
إن هؤلاء الاختصاصيين النفسيين تافهون .
إنني أكره هذا الحي .
إن ذلك الطفل يجعل مني أضحوكة .

اللـــوم

إنك تدلله.

أنت الذي تفسده.

إنك لا تعلمه تحمل المسئولية.

لم تظهر في عائلتي حالة كهذه قط.

إن هذا الطفل منحرف فحسب.

الخـــوف:

قد تكون حالته أسوأ مما اعلنوا عنه.

هل هو متخلف عقلياً ولا يريدون إعلامي بذلك؟.

هل هو مرض مستفحل؟.

هل سيكون بإمكانه الاقتران بإمرأة؟ وينجب أطفالاً؟ وتكون له وظيفة؟.

الحســد:

انظر إلى هؤلاء الأطفال الآخرين.

إنهم لا يعرفون كم هم محظوظين.

إن جميع أمورهم تسير بسهولة ويسر.

كيف وصلوا إلى هذه الدرجة من الشعبية؟

نحن آباء أفضل.

إن ذلك ليس عدلاً.

المساومة (الاتفاق):

قد يغدو الطفل عاديا إذا انتقلنا من هذا المكان.

قد يسير سيرا حسناً في الصف الثالث.

قد يصبح طبيعياً إذا مكثنا داخل المنزل لفترات أطول.
قد يتطور إذا أرسلناه إلى أحد المعسكرات.
لربما أضحى طبيعياً إذا قمت بمساعدته كل مساء.
لربما نهض من عثرته إذا قام بزيارة لجده.
لربما إذا . . . .
إنني على استعداد للقيام بأي عمل لمساعدته.
آه . . إلهي، ما الذي أستطيع القيام به.
لربما إذا . . . .

الاكتئـــاب

لقد سببت له الفشل.
إنني لست بالانسان الجيد.
لا غرابة إنه طفل عاجز.
فأنا إنسان عاجز أيضا.
إنني لست بالإنسان الجيد.
ليس هناك من أمل.
الرثـــاء
فكر فيما كان يمكن أن يكون عليه الأمر.
لقد كان بالإمكان أن . .

القبول والأمـــل

حسنا
إن طفلي يعاني من عجز في التعلم إذن
ما الذي استطيع القيام به كي أساعده؟

كيف يمكنني أن أجعله ينظر إلى نفسه بشكل أكثر إيجابية؟
ما هي جوانب القوة لديه؟
ما هي ميوله واهتماماته؟
لسوف ننجح في مساعدته.
كل ما يتطلبه الأمر هو الوقت والجهود المنظمة.

عندما يدرك الوالدان بأن طفلهما لديه عجز في التعلم فإن الخيارات المتوفرة لديهما هي نفس المتوفرة للطفل. أن يشفقا على أنفسهما أو القيام بأفضل ما يمكن عمله لاستغلال قدراته والعمل بجد في سبيل ذلك.

وينمو معظم الأطفال العاجزين عن التعلم ليصبحوا ذوي تحصيل جيد. ولا يتفوق العديد من الأطفال الآخرين في مجال القراءة مطلقاً. في حين يعاني أعداد كبيرة منهم من مشكلة الهجاء، ومع ذلك فأنهم يصيبون نجاحاً في مجال التجارة، وحقول العمل الميكانيكي، وفن العمارة، والفنون، وفي مهن أخرى كثيرة. ويمتهن البعض منهم مهنة المحاماة. في حين يصبح آخرون مدرسين. ويغدو البعض خلاقين ومبدعين في حل المشكلات (بينما يخفق الآخرون في ذلك بطبيعة الحال). لقد أصبح البعض من هؤلاء أطباء، وعلماء ومخترعين، أو ألوية (جنرالات) في الجيش: فـ (هارفي كوشنج) جراح الدماغ، و(بول ايرلخ) العالم في علم الجراثيم، و(ويليام جيمس) عالم النفس، والرئيس (ودرو ويسلون) ونائب رئيس الولايات المتحدة (نيلسون روكفلر)، والجنرال (جورج باتون)، كل هؤلاء الرجال المشهورون عرفوا بأنهم كانوا يعانون من شكل أو آخر من أشكال العجز في التعلم والتي تمكنوا من التغلب عليها أو قاموا بتعويضها بجوانب أخرى، أو تعلموا كيفية التوافق معها في مرحلة البلوغ.

تشخيص العجز عن التعلم :

هنـاك أمل كبـير اليـوم في أن يتمكن الـطفـل العـاجـز عن التعلم من أداء وظيفته بفعالية في مجتمعنا . إن أعداداً متزايدة من الآباء والأمهـات والمهنيين عـلى درايـة بمشكلات الـطفل العـاجـز عن التعلم في مـرحلة مبكـرة من الحيـاة . ففي المـاضي لم تكن مشكلات الـطفل تكتشف مـالم يبلغ الصف السادس ومـا لم تكن هذه المشكلات جادة وتكون مقرونة بالسلوك المضطرب . أما في الوقت الحاضر فإن الأرجح أن تثير مشكلاته الانتباه في الصف الثاني أو الثالث، ومن المؤكد أن ذلـك لا يتجاوز تلك المرحلة . وقد أضحت معظم الخدمات متوفرة للأطفال وأسرهم .

إن هناك جيوبا من الجهل في جميع أنحاء البـلاد، وفي مثل هـذه الحالات، فإن أول جهة تقوم بتشجيع الآباء لطلب المساعدة هي (جمعية الأطفال العـاجزين عن التعلم (ACLD)، والتي تنتشر فـروعها في جميـع أنحاء البـلاد . وفي واشنطن العاصمة هناك جمعية (النظرة الفاحصة) ، وهي منظمة يموهـا قسم الصحة ، والتربية ، والخدمة الاجتماعية وتحـظى بدعم من الحكـومة الفيـدرالية لمسـاعدة الآباء على الحصـول على المسـاعدة التي يحتـاجونها لأطفـالهم . وهناك منـظمات أخرى تقوم بمساعدة الآباء .

Association for Children with Learning Disabilities (ACLD)

رابطة الأطفال العاجزين عن التعلم للآباء والمدرسين والمهنيين .

الهدف : توفير المعلومات المطلوبة، وتقديم الدعم، ومتابعة مـا يستجد من أبحاث في المجال التربوي والطبي، وكذلك تدعيم سن القوانين في مجال الفصول الخاصة والمدرسين المدربين في حقل العجز عن التعلم .

المكـان : يمكن الحصول عـلى أقرب فرع للجمعية لمكـان سكنك عن طـريق الكتابة إلى العنوان التالي :

ACLD 456 Library Road Pittsburg, pennsylvania 15234

النظرة الفاحصة : Closer Look

مـركز وطني للمعلومـات للآبـاء والمهنيين، يـدار عن طـريق (حملة الآبـاء للأطفال والشباب المعاقين).

الهـدف: لتقديم الإرشـادات العملية حـول كيفية الحصـول على الـبرامج التربوية والأنواع الأخرى من الخدمات الخاصة للأطفال والشباب المعاقين.

العنوان : Closer Look, Box 1492 Washington, D.C. 20013

جمعية شعار عيد الفصح الوطنية.

لأولياء الأمور، والمدرسين، والمهنيين الآخرين.

الهدف: لتكون مصدراً للمعلومات في مجـال المطبـوعات المتعلقـة بالـطفل العاجز عن التعلم، وكذلك توفير العيادات، وتمويل البحوث وورش العمل.

العنوان : National Easter Seal Society,
2023 West Ogden Avenue, Chicage, illinois 60612.

مجلس الأطفال غير العاديين The Council for Exceptional Children (CEC)

لـلإداريـين، والمـدرسـين، واخصـائي العـلاج، والأطبـاء السريـريـين، والتلاميذ، والأشخاص الآخرين المعنيين بالأمر.

الهدف: لتقديم مركز معلومات يوفـر المعلومات العـامة والخـاصة في مجـال العجز عن التعلم وكذلك نشر المعرفة في مجال التربية الخاصة.

CEC, 1920 Association Drive, Reston, Virginia 22091.

جمعية أورتون : The Orton Society

للمدرسين، والمهنيين، والآباء والأمهات.

الغرض: لدراسة إجراءات الوقايـة والعلاج لـلأطفال الـذين يعانـون من عجز في التعلم في اللغة وتمويل الأبحاث والمشاركة في تطبيق نتائجها.

The Orton Society, Inc., 8415 Bellona Lane : العنوان
Towson, Mary land 21204

أن أولياء الأمور بحاجة إلى المعلومات، كما هم بحاجة إلى الطمأنينة والثقة بالنفس حول العجز عن التعلم. إن هناك القليل من الكتب التي يمكن أن يساهم في إلقاء الضوء على المشكلات المعقدة لهذا الطفل ذو الطبيعة المضللة جدا فيما يتعلق بالأمور التي يستطيع انجازها تلك التي يعجز من إنجازها. (انظر ملحق رقم (٢) في نهاية الكتاب.

إذا لم يكن الطفل يتقدم بصورة حسنة مع دخوله الصف الثاني، وكان يظهر العديد من الخصائص التي قمنا بشرحها، فقد يستحق الأمر طلب العون من هيئة النظام المدرسي. وبمقتضى القانون العام الجديد ٩٤ ـ ١٤٢ فإن الولايات مكلفة بتوفير التربية المناسبة لكل طفل معاق، ويتضمن هذا الأمر اكتشاف هؤلاء الأطفال. وسوف تقوم المدارس بتوفير الاختصاصيين النفسيين للقيام بالاختبارات. وإذا لم تحظى نتيجة الاختبارات برضى الوالدين، فإنه يجب تشجيعهما للبحث عن رأي اختصاصي آخر. في بعض الأحيان يكون من المفيد أن يستمع أولياء الأمور إلى نفس الرأي مرتين أو أن يتم شرح ذلك لهم بعمق أكثر، وهناك اختلاف في الآراء أحياناً. فإذا كان الوالدان لازالا غير راضيين. فسيكونان بحاجة إلى مراجعة مركز تشخيص قريب. يمتلك المعرفة الواسعة في مجال العجز عن التعلم ليقوم باختبار الطفل هناك. ويمكن الحصول على المساعدة للوصول إلى مثل هذه الخدمات من خلال أقرب فرع من (جمعية الأطفال العاجزين عن التعلم ACLD) أو من خلال الكتابة إلى مركز (النظرة الفاحصة Closer Look).

إذا لم يتوفر مركز تشخيص قريب بما فيهالكفاية، فإن على الوالدين محاولة العثور على الاختصاص النفسي والمختص بالاختبارات بشكل مُفصّل. وفيما يلي بعض الأسئلة التي يمكن تشجيع الوالدين على طرحها:

- ما هي جوانب القوة في طفلي؟
- ما هي جوانب الضعف في طفلي؟
- ما درجة التفاوت أوالتباين بين جوانب القوة والضعف؟
- هل هناك حاجة إلى المزيد من الاختبارات من قبل الأطباء الاختصاصيين.
- هل يتطلب الأمر إجراء الفحص العصبي؟
- هل الإجراءات التربوية وحدها تفي بالمطلوب.
- هل يحتاج طفلي إلى فصل خاص أو مدرسة خاصة؟
- هل يحتاج طفلي إلى مدرس خصوصي؟
- هل هو بحاجة إلى معالج مهني؟.
- هل هو بحاجة إلى اخصائي في علاج الكلام؟
- هل يحتاج الطفل أو هل نحتاج جميعاً كعائلة إلى إرشاد نفسي؟
- هل هو بحاجة إلى العلاج بالأدوية؟
- أي الاقتراحات يأتي في قمة سلم الأولويات؟ ولماذا؟
- ما الذي يمكن أن تقدمه المدرسة؟ وكيف يمكننا اعلامهم بما يمكنهم أن يقدموه؟
- ما الذي يمكننا نحن - كأب وأم، القيام به؟.

تنظيم حياة الطفل:

يتوجب على المهنيين تقديم المشورة لآباء وأمهات الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم حول إدارة شئون المنزل لتمكينهم من توفير النظام في حياة الطفل كالنظام في ترتيب مكانه والنظام في تنظيم أوقاته. وأن كل شيء في غرفته يحتاج إلى موضع خاص فإذا كانت محتويات الغرفة قليلة، فإنه من الأيسر إيجاد فراغ لحفظ الأشياء في أماكنها. وتفضل الأرفف في الغالب على الأدراج إذ إن الأولى تتيح للطفل فرصة رؤية الأشياء في أماكنها الصحيحة بدلا من الاضطرار إلى تخيل محتويات الدرج. ويحتاج الآباء والأمهات إلى معرفة أنه بالإمكان تنظيم

وقته من خلال تعريفه بشكل جيد بجزئيات كل أعماله الروتينية الاعتيادية ـ ما الذي يأتي أولاً، ماذا يأتي بعد ذلك وماذا يأتي في النهاية. أما الأحداث غير الاعتيادية والأقل حدوثاً، كالنزهات القصيرة مثلا، فانه يجب توضيحها وشرحها بمراحل للطفل «سنذهب أولا إلى المتجر بالسيارة ، سنقوم بشراء الاحتياجات من المتجر، وبعد ذلك سنتوقف عند منزل (أنت روث) لإلقاء التحية عليها، ومن ثم نعود إلى المنزل».

ويجب على الآباء والأمهات أن يدركوا بأن من الأمور المعينة للطفل المحافظة على أوقات المناشط اليومية الاعتيادية دون إخلال كبير بها، إنه لأمر جدير بالعناء أن نحافظ على أوقات وجبات الطعام وأوقات النوم ثابتة بالقدر المستطاع. ومع ذلك فإنه لا ينبغي للآباء والأمهات أن يشعروا بالذنب للتغييرات العرضية التي تخل بانسجام كل العائلة، نتيجة متطلبات أو لظروف طارئة.

ويتوجب على الآباء والأمهات أن يتعلموا بأن مسئوليتهم لا تنحصر في تولي تنظيم المكان والزمان للطفل إلى أن يتمكن بنفسه من القيام بذلك فقط، بل عليهم إدراك صعوبة ـ الخيارات الديمقراطية لهذا الطفل. فالعبارات مثل «لكني أريده أن يفكر لنفسه»! و«أنني لا أرغب في إدارة شئون الأسرة بصورة استبدادية»، «إن ذلك يتناقض ومبادىء»! تعد استجابات نموذجية. إن على الآباء والأمهات أن يدركوا أنه بينما يوفر التنظيم للطفل الاحساس بالأمان والسلام في عالمه المضطرب، فإن تنظيم خيارات له تتيح له الفرصة لأداء وظائفه. أما إعداد الطفل للمشاركة في الديمقراطية وتحمل المخاطر المترتبة عليها فإنه يجب أن يبدأ بأناة وتمهل. ويجب أن تكون البدائل التي يختار منها الطفل محدودة جداً طالما أن استجاباته المضطربة تحول بينه وبين تمييز هذه البدائل.

ويتوجب على الأب في البداية أن يقوم بعملية الاختيار بين البدائل بشكل تام. ولكن بإمكان الطفل تعلم كيفية التعامل مع عدد محدود من الخيارات على

الرغم من أن كثيراً من البدائل قد تظل تسبب له الاضطراب. إذا سألنا الطفل، بعد أن يكون قد انتهى من ارتداء ملابسه السؤال التالي، «هل تفضل ارتداء قميص كرة القدم الأحمر أو الأزرق؟» فإن من المحتمل أن يكون قادراً على اتخاذ قرار واضح، بينما السؤال «أي قميص ترغب في ارتدائه هذا اليوم؟» قد يخلق له حالة من الكسل التام أو نوبة غضب.

إن عملية ارتداء الملابس تعد نضالا للعديد من الأطفال العاجزين عن التعلم ليس فقط لاحتوائها على عنصر الخيارات ولكن أيضا لأن العملية تتطلب تعاملاً مع التسلسل والنظام. على المهنيين في هذا المجال مساعدة الآباء والأمهات لوضع أنفسهم موضع الطفل الذي يحاول أداء المهمة. ما هي الخطوات المتضمنة في عملية ارتداء زوج من الجوارب.؟. ماهو التسلسل الذي يجب أن تتم بموجبه هذه الخطوات؟ ما الذي تتضمنه عملية سلك الحزام في حلقات البنطال؟ ماهي المهارات اللازمة لهذه العملية؟

تنظيم سلوك الطفل

يحتاج السلوك اليومي إلى تنظيم أيضا. فالطفل العاجز عن التعلم يحتاج إلى معرفة دقيقة لما هو متوقع منه بصورة أكثر تحديداً من بقية الأطفال الآخرين. ويجب على والديه وضع حدود أو خطوط واضحة وتعريفه بالسلوك المقبول وغير المقبول بصبر ولكن بحزم وبصورة متكررة. يجب على الوالدين تعلم أنه يتوجب عليهما تنظيم الطريقة التي يحدثون بها الطفل؛ أن يستخدما القليل من الكلمات بدلا من الإكثار منها، وأن يكونا محدودين عند اعطائه التعليمات. فالعبارة «أعد لعبة الألغاز إلى الرف الآن» تعد أكثر تأثيراً من العبارة «لقد حان الوقت لكي تضع أشياءك جانباً». والتعليمات التي تعطي خطوة بخطوة تكون أكثر سهولة في تتبعها من تلك التعليمات العديدة التي تقدم دفعة واحدة. فالتعليمات التالية «اذهب واغسل وجهك» متبوعة بـ «والآن قم بتنظيف أسنانك بالفرشاة»، وتليها

«والآن اذهب وارتد ملابس نومك» سوف تنجح ، في حين أن التعليمات التـالية ، «اسرع واغسـل وجهك وافـرش أسنانـك وعد إلى هنـا عندمـا تنتهي من ارتـداء ملابس نومك» ، لن تؤدي إلا إلى الاضطراب .

ويراقب الآباء والأمهات الطفل عادة وهو يتدرج من اللعب الانفرادي إلى اللعب التقليـدي إلى اللعب مع أحـد الأصدقـاء ، ومنه إلى اللعب مـع الآخرين ويصبـح بعد ذلـك جزءاً من الجـماعـة . إن عبـارات مثـل «لا يصـح أن تعـامـل صديقك بهذه الصورة» . «دعه يتقدمك في دخول منزلك وتقدمه أنت في دخـول منزله» «وينبغي أن تخدم ضيفك أو لا» . تعـد عملية طبيعيـة ، وتؤخذ كمسلمات مع تكرارها بين فترة وأخرى .

يتوجب على المهنيين مساعدة الآباء والأمهات في إدراك أنه يجب في الغالب تعليم العاجز عن التعلم بشكل واضح كيفية اللعب مع طفل آخر . وبسبب عدم نضجه ، فإن الطفل العاجز عن التعلم لا يستطيع اللعب الجـماعي في الغالب إلا عندما يفوق أفرادالمجموعة سنا . وفي هذه الحالة ، فإن على الآباء والأمهات تـوفير الألعاب الخيالية والفريدة لإغواء الأطفال الآخرين وجذبهم إلى المنزل للعب ومن ثم تنظيم الألعاب التي يلعبها الأطفال بصورة جماعية .

يتطلب من الآباء والأمهات أن يخططوا بصورة متروية ويقظة للطفل العاجز عن التعلم لاستشعاره بخبرة النجاح . ويتطلب الوضع في بعض الأحيان تدخلهم لحفظ كرامته عندما يبدو الفشل أو الإهانة أمـر متعذر الاجتنـاب . وعندمـا يشرع الطفل في مشروع معين ، فإن من الضروري أن يعمل الآباء والأمهات على جعل الطفل الاحتفاظ بمدى انتباهه خلال كل خطوة لمدة كافية تسمح له بإنجاز المهمـة وتـبرهن إمكانيـة نجاحـه مرة أخرى . ان أوقات الفـراغ ، والأعمال المنـزليـة ، أو المشاريع طويلة الأمد تستلزم بشكـل خاص خيـالاً وصبراً من الآبـاء والأمهات . ويتوجب على المهنيين أن يوفروا للآباء والأمهات كل مساعـدة ممكنة في التحـدث عن هذه المشكلات والقيـام بالعصف الفكـري حول كيفيـة قيام كـل أسرة بتلبية

احتياجات الطفل بالأسلوب الأمثل.

إن التخطيط، والتنبؤ بالنتائج، وتجنب الفشل ومساعدة الطفل كيفية التحكم بانفعالاته وتوفير النظام في جميع الحالات ـ كل ذلك يتطلب قدراً عظيماً من القدرة على التحمل والمثابرة ويشعر آباء وأمهات الأطفال العاجزين عن التعلم في الغالب بحاجة إلى النوم أكثر من المعتاد كوسيلة لحفظ طاقتهم وتوازنهم ضمن مستوى عال من الكفاءة. إنهم بحاجة إلى أكبر قدر ممكن من الثناء وأكبر قدر ممكن من التلميحات المعينة وأقل قدر ممكن من النقد غير البناء.

العلاج الطبي

لا يبدو التنظيم وحده اجراء كافياً في بعض الأحيان، خاصة إذا كان الطفل مفرط النشاط ومشتت الذهن لدرجة يعجز معها تركيز انتباهه لأكثر من بضع دقائق في كل مرة. ففي مثل هذه الحالات من المفيد أن يتولى الطبيب ـ طبيب الأطفال، وأخصائي الأعصاب، أو طبيب نفساني بعلاج الطفل عن طريق الأدوية. وتتمثل ردة الفعل الاعتيادية للآباء والأمهات لهذا الاقتراح في العبارة التالية «لتحل علّي اللعنة إذا سمحت لأي إنسان أن يداوي طفلي». ولكن التجربة أظهرت بأن أنواعاً معينة من العقاقير كما هو الحال مع (الريتالين) و(ديكسيدرين) تجعل من هؤلاء أكثر هدوءا وأقل نشاطا وبالتالي أكثر قدرة على التركيز. ويبدو أن العقاقير المهدئة تساعد الطفل على التخلص من العديد من المثيرات المسببة للاضطراب والقادمة من الحواس والجسم والتي تجعله مفرط الإثارة، وبهذه الطريقة فان العقاقير تعمل على تهدئة الطفل.

والغرض من العقاقير الناشطة هو تقوية قدرةالطفل على التركيز والتحكم بالنفس. إن أفضل من يستطيع أن يصدر حكما ما إذا كان عقاراً معينا يؤدي مثل هذه الوظيفة هو مدرس الطفل. من الأمور المألوفة أن يقوم الآباء والأمهات والأطباء بإبلاغ ناظر مدرسة الطفل بأنه يخضع لعلاج بالأدوية ولكنهم لا يبلّغون

مدرِّسته بذلك. وتقوم المدرِّسة خلال يومين أو ثلاثة بإبلاغ الوالدين أو ناظر المدرسة بأنه قد طرأ تحسن على الطفل ويجري إخفاء أمر تداوي الطفل بالأدوية عن المدرسة حتى يمكنهم معرفة ما إذا كان الدواء ذا فاعلية فعلا، فعدم معرفتها بالأمر يجعل ردود فعلها صادقة.

لا يعد التداوي علاجا مناسبا لكل طفل. فلقد أسيء استخدام العقاقير في بعض الأماكن في الولايات المتحدة، خاصة في الحالات التي تولت المدارس، وليس الأطباء إعطاء الوصفات الطبية للأطفال مفرطي النشاط. إلا أنه في الكثير من الحالات استطاع العلاج الطبي أن يحول الأطفال الذين كان يستحيل تعليمهم إلى أطفال لديهم استعداد للتعلم، ويمتلكون القدرة على الاستماع، والتركيز، والتعلم، وشرعوا في تسلق سلم النجاح بدلا من البقاء لتسحقهم طاحونة الفشل.

البحث عن المساعدة المهنية

يحتاج جميع الأطفال إلى أقصى حد ممكن من التدعيم الايجابي لجهودهم الطيبة. أنهم بحاجة إلى أن يكافئوا من خلال الإطراء أو الايماءة، أو من خلال أشكال التقدير الأخرى كلما أصابوا نجاحاً، إلا أنه حتى أفضل الآباء والأمهات لا يمكنهم تخليص وانقاذ ذات الطفل الذي تراكمت عليه خبرات الفشل في المدرسة، وفي الحي، وكذلك في المجال الرياضي. ويستلزم الأمر في الغالب توفر مدرسة خصوصية، أو فصل خاص لتوفير العلاج اللازم لبث الشعور بالكفاءة في الطفل وليبرهن له أنه قادر على القيام بشيء من أجل مصلحته، وبأنه يمتلك قدرة بيده.

إن الفشل الذي كثيراً ما يواجهه الطفل العاجز عن التعلم يجعل من الصعب عليه تنمية شعور قوي بتقدير الذات ويتطلب الأمر من الوالدين أحياناً طلب استشارة من الاختصاصي النفسي أو الطبيب النفسي. إن بإمكان هؤلاء

المهنيين المساعدة على بناء الذات القوية والمطلوبة بشكـل أساسي لنمـو أي طفل. قد يستفيد الطفل في بعض الأحيان من العلاج بـاللعب وقد يستفيـد من المعالـج الفردي الذي يتحـدث إليه، وقـد يستفيد من العـلاج الجمعي أحيانـاً أخرى إن هذه الأساليب قد تعين والديه، أيضا للتكيف مع ظـاهرة العجـز عن التعلم. إن مشـاعر الخـوف، والغضب، والذنب، والقلق التي يعـاني منهـا كـل من الـطفـل ووالـديه يمكن أن تـدرك على نحـو أفضل وبـالتالي التخفيف من حـدتها. عنـدما ينتاب الطفل احساس بأنه قد أصبح ضحية لعجزه عن التعلم، أو يبدو عصبيا في التعامل معه بشكل تـام، أو مكتئباً جـداً، فإنـه يصبح من الضروري في الغـالب اللجوء إلى استشاري متخصص. وللحصول على مثل هذا الشخص، فإنه يمكن البدء بمراجعة «جمعية الأطفال العاجزين عن التعلم».

إن الكثـير من الاختصاصيـين والأطباء النفسيـين، لازالـوا إلى اليـوم، لا يعرفون عن العجـز عن التعلم الشيء الكثير ويجب تـوعية الآبـاء والأمهات بهـذا الموقف إذ إن الطفل العاجز عن التعلم بحاجة إلى تنظيم في عملية علاجـه بنفس قدر حاجته إلى ذلك في بقية مجالات حياته. إن بإمكان الآباء والأمهات اكتشـاف ما إذا كان المعالج مدركاً للمشـاكل الخـاصة بـالأطفال العـاجزين عن التعلم من خلال طرح أسئلة كالمدرجة أدناه.

ـ ما الذي تسعى إلى اكتشافه لتقرر ما إذا كان الطفل العاجز عن التعلم بحاجة إلى العلاج؟
ـ كيف تشرح الهدف من العلاج للطفل العاجز عن التعلم؟
ـ كيف تتعامل مع الطفل الذي يعاني من مشكلة في التعبير عن نفسه شفوياً؟
ـ ما الذي يمكنك عمله تجاه طفل يعجز عن تركيز انتباهه؟
ـ هل يجدي العمل عندما ينحصر بالطفل دون الوالدين؟
ـ كيف ترى علاقة احترام الذات المعنوي للطفل بالعجز عن التعلم.
ـ تحت أي ظروف أو شروط توصي بالعلاج بالأدوية؟

ـ هل بإمكانك أن تشرح لي العلاقة بين العجز عن التعلم والمشكلات الاجتماعية التي يعاني منها طفلي؟

تتطلب عملية التقويم قيام المعالج بمقابلة الوالدين مرة أو اثنتين للحصول على معلومات حول التاريخ التطوري للحالة والوقوف على همومهما، ويقوم بعقد جلسة أو جلستين مع الطفل، ومن ثم يرتب لجلسة مع الوالدين لشرح الحالة لهما. وعقب الانتهاء من التشخيص التقويمي، يحق للوالدين أن يطرحا على المعالج أو المرشد بعض الأسئلة التي توضح لهم الصورة التي كونها المعالج أو المرشد عن الطفل وتقرير ما إذا كان هذا التقويم ينسجم مع ملاحظاتهم الشخصية. ومن الضروري أن تتضمن عملية التقويم معلومات جديدة، إلا أن على الوالدين أيضا أن يكونا قادرين على التعرف على حالة طفلهما. وفيما يلي بعض الأسئلة التي يمكن أن توجه في هذه المرحلة:

ـ هل بإمكانك إخبارنا بجوانب القوة والضعف لدى طفلنا؟
ـ ما الذي يمكن أن يكون الأهداف الواقعية للطفل في هذه المرحلة؟
ـ كيف يمكن للعلاج المساعدة على تحقيق الأهداف التي شرحها؟
ـ هل ستشرح هذا الأمر لطفلنا؟ كيف ستعينه على إدراك مشكلته ولماذا هو بحاجة إلى المساعدة؟.

يجب على المعالج المؤهل للعمل مع الطفل العاجز عن التعلم أن يكون مقتدراً على الاجابة عن مثل هذه الأسئلة بعبارات تتميز بالوضوح والسهولة إذ أنه سيتعامل مع طفل يعاني من عجز في معالجة اللغة. فإذا اتسم المعالج بالغموض وعدم الوضوح أو كان حديثه مشبعاً بالمفردات الفنية المتخصصة غير المفهومة للوالدين، فإنه من المرجح جدا أن لا يكون فعالاً مع الطفل أيضا. ويشبه حال الآباء والأمهات حال المدرس في أنهم غالبا ما يشعرون بأنه لا يفترض أن يدركوا بسهولة ويسر ما يسعى إليه المعالج، والاجراءات التي يتخذها، وكذلك شعوره تجاه تطور العلاج. إن العلاج يتضمن في الاتصال، فمن الضروري تبادل

المشاعر وخلق العلاقات. ولذلك فإن قوة العـلاقات المبنيـة مع الآبـاء والأمهات تعـد أساسيـة لضمان كسب ثقتهم فـإذا فشل المعـالج في كسب هـذه الثقة، فـإنه سيعجز عن توفير نوعية الدعم اللازمة. وإذا لم تؤكد أجوبة المعالـج ثقة الـوالدين أو إذا لم يشعرا بشعور إيجـابي تجاهـه، فإنـه يجب تشجيعهما لمـراجعة معـالج آخـر يمكنهما أن يولياه ثقتهما.

إذا كان الوالدان غير قادرين على إدراك كنة مشاعـرهما، فـإن عليهما عـدم الـتردد في مناقشـة الموقف مـرة أخرى مـع معـالجهـما الـذي سيتعـامـلان معـه في المستقبل. إن العلاقات المتسمة بالإيجابية والدعم ضرورية لمتابعـة المهمة الصعبـة التي تنتظرهم. إن مساعدة الطفـل العاجـز عن التعلم مهمة مشـتركة، إن الثقـة بالمعالج أمر ضروري ويجب البدء بتكوين هذه الثقة قبل الشروع في علاج الطفل إذ إنه من الأهمية بمكان أن لا يحدث قطع للعلاقة العلاجية المستمرة. إن بـإمكان المعالج الخبير بموضوع العجز عن التعلم أن يؤثر تأثيراً بالغاً على سلوك الـطفل في المنـزل والمدرسـة وبإمكـانه أن يكـون مؤثراً بشكـل واضح عـلى اتجاهـات الآبـاء والأمهات وقدرتهم في التعامل مع الطفل. إن بإمكان المعالـج التأثـير على رفـاهية وسعـادة الأسرة بكـاملهـا. إلا أن عـلى الـوالـدين البـدء بـالاحسـاس بشيء من الطمأنينة مع المعالج.

مشاكل الآباء والأمهات

يتطلب من آباء وأمهات الطفـل العاجـز عن التعلم قدراً عـظيماً من سعـة الحيلة والتخطيط ومع ذلك فإنه يجب أن ننظر إليهم بأنهم بشر - ويخضعون لنفس ضغـوط الحياة العـائلية التي يخضـع لها أي فـرد آخـر، وليس هنـاك من طـريقـة يستطيعون من خـلالها انجـاز كل مـا يودون القيـام له. ولـربما كـان أهم موضـع يمكنهم أن يبدأوا العمل منه هو مجال اتجاهاتهم الشخصية.

إن الآباء والأمهات بحاجة إلى مساعدتهم في التمسك بمشاعر التفاؤل فيـما

يتعلق بجوانب القوة لدى الطفل، وتدعيم أي عمل يفضل القيام به واستغلال زخم حماسه ـ حتى وإن كان الشيء الوحيد الذي يحبه هو مشاهدة التلفزيون. إن ذلك يفتح أمامنا مجالات لمساعدته أيضا (انظر الفصل الثامن). إن على الطفل أن يدرك أن قدراته أكثر أهمية بكثير من اخفاقاته لدى والديه.

إنه لأمر حيوي للوالدين أن ينميا حس الفكاهة لديهما بأية وسيلة، إن الضحك يعين على اجتياز الكثير من العقبات، وهو يوحي للطفل برسالة صامتة مهمة وهي أن الحياة، على الرغم من كل المشكلات، مفعمة بالنور والسرور. إن عناصر الضحك والفكاهة يمكن أن توجد في العديد من المواقف، وإن كان يستعصى إدراكها في بعض الأحيان. فإذا كانت الأسرة بكاملها قادرة على رؤية الجانب المضحك في بعض الخبرات التي يمرون بها، فإن النتيجة تستحق العناء.

على الآباء والأمهات تجنب اللجوء إلى التفكير كثيرا فيما سوف يكون عليه مستقبل الطفل. إن بإمكانهم التخطيط بشكل واقعي لهذا اليوم، وللغد، وللأسبوع المقبل، أو حتى لبضعة أشهر قادمة، إلا أنه من غير الواقعي أن يستحوذ على المرء التفكير في المستقبل البعيد للطفل. لا تتوفر لدى الوالدين إلى الآن المعرفة الكافية بالوضع وهناك العديد جداً من المتغيرات، والعديد جداً من العوامل غير المعروفة والتي يمكن أن تجعل هذه الهموم ذات نفع بأي شكل من الأشكال وبدلا من الانغماس في خضم مشاعر القلق حول ما إذا كان طفلهم البالغ سبع سنوات سيتمكن من دخول الجامعة، فإنهم بحاجة إلى التمسك بالحاضر والتعامل معه خطوة خطوة تماماً كحاجة طفلهم إلى هذا الإجراء. إن عليهم فهم المشكلة والأهداف القريبة والبعيدة المدى. إن الآمال الكاذبة لن تضيف إلى الموقف إلا المزيد من مشاعر الفشل والإخفاق، فإن بالإمكان مناقشة إمكانية التحاق طفلهم بالجامعة عندما يحين الوقت المناسب وقد يصل الطفل إلى سن السادسة عشرة أو الثامنة عشرة في بعض الأحيان قبل أن يتبلور هذا الموقف بوضوح. وفي حالات أخرى يستطيع الشخص الخبير الذي عمل مع الأطفال

العاجزين عن التعلم أن يقرر على نحو واضح مدى مقدرة الطفل على التعامل مع مرحلة المراهقة.

وإذا استطاع الآباء والأمهات مواجهة مشكلاتهم بصدق. فسيكون بإمكانهم التحدث إلى طفلهم بصورة صادقة حول مشكلاته. إن بإمكانهم التأكيد على أنه طفل ذكي لكن لديه مشكلات. إن الناس يستطيعون مساعدته ولسوف يقومون بذلك. إن باستطاعتهم الاعتراف بأن إحراز التقدم يتطلب وقتاً، وبأن عليه العمل بجد أكثر من معظم الناس الآخرين، وبأنه لا تتوفر أجوبة سهلة لمشكلته، وبأنهم يشعرون كما يشعر الطفل بأنه ليس من الانصاف أن يحدث لهم ذلك. وطبيعي أن الآباء والأمهات لا يتحدثون إلى المراهق بالصورة التي يتحدثون بها إلى طفل السابعة، إلا أن ناحية الأمانة يجب أن تتوفر في كلتا الحالتين

ويمكن التعرف على افتقار الطفل العاجز عن التعلم إلى المواهب بنفس الطريقة التي يتعرف بها الآباء والأمهات على افتقار أي طفل آخر إلى المواهب الفنية الموسيقية أو المهارة الميكانكية. إن بإمكانهم الإشارة إلى أنهم أيضاً يفتقرون إلى الكفاءة في بعض المجالات. إنهم يودون أن يكونوا أفراداً موهوبين، ولكن الافتقار إلى قدرة معينة ينتقص من قدرهم كأفراد.

ويجب تشجيع الآباء والأمهات على السماح لأنفسهم بارتكاب الأخطاء والتعلم من هذه الأخطاء أن هذا الأمر يعد استئذاناً للطفل أن يرتكب بدوره الأخطاء ومن ثم تجاوزها. إنه من الضروري أن نوضح للطفل أن بالإمكان تصحيح الأخطاء وإعادة الأمور إلى نصابها ـ لربما ليس بالصورة السابقة تماماً، ولربما بصورة أفضل. عندما يتحطم أو ينكسر شيء، وخاصة إذا حدث ذلك من قبل الطفل ـ فإن من الضروري أن يعمل على إصلاحه ويجب أن لا يرمي هذا الشيء خارجاً. إن الطفل نفسه يشعر بالتحطم وعدم الكفاءة ويحتاج إلى رؤية الأجزاء المكسورة قد عادت مع بعضها إلى وضعها الطبيعي. إنه يعاني من مشكلة

في رؤية الأجزاء التي تشكل الكل. إنه بحاجة إلى كل مساعدة ممكنة لكي يتمكن من تأليف عناصر عالمه وأجزاءه معا).

ومن الضروري تقديم العون للآباء والأمهات للتعرف على مشاعرهم الخاصة وكذلك مشاعر طفلهم ليكونوا على علم بالحالات التي يقومون فيها بامتصاص مشاعر الطفل والتعبير عن مشاعره. إن بإمكان الآباء والأمهات أن يكونوا أكثر عوناً للطفل عندما يعزلون مشاعر الطفل (عن مشاعرهم). فإذا ما انساقوا وراء مشاعر الطفل كيفما سارت، فإن حياتهم ستغدو نواسة حقيقية. إنهم بحاجة إلى الاحتفاظ باتجاهاتهم ومشاعرهم إيجابية لكي يستطيعوا توفير الدعم اللازم للطفل. ولنأمل أن تكون أسر وأصدقاء هؤلاء الآباء والأمهات يحظونهم بالرعاية ويقدمون لهم الدعم الذي يحتاجون إليه. إنهم بحاجة إلى كل تقوية وسند انفعالي يتوفر لهم.

على الآباء أن يثقوا بأنفسهم. يحتاج المهنيون العاملون مع الأطفال العاجزين عن التعلم إلى استغلال إبداعهم الشخصي لإيجاد كل الطرق المتوفرة لمساعدة الوالدين على تحسين شعورهم تجاه أنفسهم، وإشعارهم بالكفاءة، والثقة بملاحظاتهم وأحكامهم الشخصية. وفي العادة يكون الوالدان أقدر الناس على فهم طفلهما. وفي العادة يكنان حباً عظيماً له، إنهم بحاجة إلى المعرفة، والاقتراحات العملية، والدعم القوي.

* * *

الفصل الحادي عشر
الآباء والأمهات والمدرسون والقانون
العام ٩٤ ـ ١٤٢

الطفل (جلبرت) لا يسير سيرا حسنا في المدرسة. إنه في الصف الثالث وبالكاد يستطيع القراءة، والكتابة، أو التهجئة. إنه سريع في حل المشكلات الرياضية في ذهنه ولكنه يعجز عن عمل ذلك كتابة. إنه لا يعير التعليمات انتباها ونادرا ما ينفذها بصورة صحيحة. إنه لا يستطيع الجلوس ساكنا ويميل إلى التجول في أرجاء الفصل الدراسي وينتابه الاضطراب في كيفية البدء بالمشاريع، ومع ذلك فإنه يطرح أسئلة تنم عن الذكاء العالي. إن والديه لا يبديان استغرابا عندما تصفه مدرسته بأنه غير منظم، فهو ينسى الوضع الذي يفترض أن يتواجد فيه، ويخلف الحاجيات وراءه، ويسقط متعثرا برباط حذائه غير المعقود، ويتحدث على نحو متواصل.

ويعد والدا (جلبرت) أبوين نموذجيين في أنهما يأملان زوال هذا العرض وبصورة سريعة مهما كانت طبيعته. إنهما يعرضان عليه المكافآت لحثه على بذل المزيد من الجهد. ويلجآن بعد ذلك إلى العتاب والعقاب. إنهما لا يسمحان له بمشاهدة التلفاز خلال أيام الأسبوع. ولا يأذنان له باللعب خارج المنزل مع أصدقائه.

لقد بدأ والد (جلبرت) بالعمل معه، وبعد ذلك أحال المهمة إلى أخيه الأكبر وأخته على أمل أن يكون العمل معه أقل معاناة له، وقد جربت معه جميع

العلاجات المنزلية، كساعات نوم أطول، ونظام غذائي مفيد (مع فيتامينات اضافية)، وتناول حلويات أقل، ثم نظام غذائي خالي من الحلويات، وامتناع عن تناول المشروبات الغازية، وبعد ذلك تمارين أكثر، وعناق أكثر. ولكن مشكلات (جلبرت) لم تختف لسوء الحظ، بل إنها ازدادت سوءا. كما عرض على أحد أطباء الأطفال الذي ادعى بأنه في حالة جيدة ويجب أن لا يتعرض للضغوط، وبعد ذلك تم تحويله إلى طبيب العيون وأخصائي السمع واللذين أفادا بدورهما أن الطفل سوي.

وفي الوقت نفسه يضع (جلبرت) مدرسة الصف الثالث السيدة (بورتر) في حيرة من أمرها. فباستطاعته التحدث إليها حول انتخابات الرئاسة. وماذا يعني أن يكون المرء غير قادرا على القراءة، ويتحدث عن العلاقة بين الأساطير الاغريقية ورقصة المطر لهنود النافاهو (في كلتا الحالتين) تؤمن الناس بهذه الأمور) وتقرر المدرِّسة بأنه إذا كان باستطاعة (جلبرت) أن يفكر بهذا المستوى، فإنه قادر حتما على تعلم القراءة. إنها تتأرجح بين احساسها بأن (جلبرت) لا يبذل جهده بما فيه الكفاية واحساسها بوجود مشكلة حادة. إذ يعجز حتى على التعرف على جميع الحروف الأبجدية بغض النظر عن عدد المرات التي يتعلمها وبغض النظر عن مدى براعة الطرق التي تحاول المدرسة من خلالها تعليمه. إنه غير قادر على التركيز على عمله.

وفي النهاية عقدت السيدة (بورتر) اجتماعا مع والدي (جلبرت). وتم الاتفاق في هذا الاجتماع على أن (جلبرت) طفل ذكي وأنهم بكل تأكيد بحاجة إلى معلومات أكثر حول عدم قدرته على القراءة، والكتابة، أو الانتباه داخل الفصل الدراسي. وبمقتضى القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ فإنه يحق لـ (جلبرت)، ووالديه، وكذلك مدرِّسته الحصول على المساعدة الملائمة.

القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢

لقد تبنى الكونجرس في اجتماعه الرابع والتسعين القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢، وهو قانون التربية لجميع الأطفال المعاقين، وذلك في نوفمبر ١٩٧٥ . وأصبح نافذ المفعول في أكتوبر ١٩٧٧، على أن تصبح المرحلة الأخيرة سارية المفعول في سبتمبر ١٩٨٠، لضمان التربية المجانية والمناسبة لجميع الأفراد المعاقين من سن ٣ إلى ٢١ سنة. وأقر الكونجرس اعتبار العجز عن التعلم كأحد حالات الاعاقة التي تتطلب تربية مناسبة.

ويعد التشريع بالغ الاثارة لأنه متمركز حول الطفل حقا، ويسعى القانون في ظل التقاليد الانسانية الأمريكية، إلى توفير كل فرصة ممكنة لكل طفل معاق لاستغلال امكاناته. لقد دفع التشريع إلى ظهور قوانين نشرها مكتب التربية الأمريكي وحدد فيها نسقا شاملا من اجراءات التربية الخاصة يقوم بتنفيذها هيئات التربية المحلية وعلى مستوى الولاية في جميع أنحاء الولايات المتحدة. ويمكن للجمهور الاطلاع على هذه التنظيمات أو القوانين.

وتملي روح القانون بوجوب اشباع الحاجات الخاصة لكل طفل معاق من خلال توفير التربية المناسبة، ولكن الأمر المؤسف هو أن تطبيق القانون غالبا ما يعكس ميزانية الهيئات المحلية وتلك على مستوى الولاية.

وعلى الرغم من أن الكونجرس قد أقر التشريع لتوفير الحوافز للولايات المتحدة لدمج الأقلية العامة الصامتة ضمن انساق النظم المدرسية، إلا أن الحوافز المادية ضئيلة، والمسئوليات جسيمة، والاستنزاف الذي تعاني من الميزانيات المحلية وميزانيات الولايات ضخم. إن روح الكرم التي جاد بها الكونغرس من خلال هذه التحفة التشريعية لم تقابل بكرم تخصيص المال اللازم لتنفيذها.

ومع ذلك، فإنه مع ظهور حاجات الأطفال المعاقين الملحة، ومع انبثاق الدليل على أن التربية السليمة يمكن أن توجد فرقا في نوعية الحياة التي يحياها

الانسان، فإن آمالا جديدة انتعشت، ومسالك جديدة رسمت. وقامت النظم المدرسية للمرة الأولى بمحاولة معالجة موضوع الحاجات الفردية للأطفال غير القادرين على التعلم من خلال الأساليب التقليدية. وقد دفع هذا التشريع، المدارس لأن تنفق على تربية تلاميذها المعاقين بشكل يفوق كثيرا ما كانت تنفقه في أية فترة سابقة. إلا أنه في نفس الوقت، انخفضت ميزانيات المدارس بصورة حادة نظرا لتقلص عدد المسجلين في المدارس، والتضخم المتزايد، ونفقات الطاقة، بالاضافة إلى عدد لا يحصى من الأمور المحلية. وكنتيجة لذلك فقد وجدت أنظمة المدارس والآباء والأمهات في موقف تحريضي متزايد ضد بعضهم البعض.

ولايمكن للآباء والأمهات الافتراض أن وجود القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ سيعني تلبية متطلبات طفلهم بصورة ملائمة. إلا أنه مع استبصار الآباء والأمهات بالقانون، فإنهم يجدون أن القانون يمنحهم الحق في تحدي المنظومة المدرسية في كل صغيرة وكبيرة لضمان حصول طفلهم على التربية التي تلائم اعاقته. إن على آباء وأمهات الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم أن يكونوا أكثر وعيا وادراكا بحقوقهم، ليس فقط بسبب النقص في الاعتمادات المالية بل أيضا بسبب العدد الكبير من التلاميذ الذين يبدون دليلا على معاناتهم من بعض أشكال العجز في التعلم.

ما هو العجز عن التعلم؟ لسوء الحظ، وحتى يومنا هذا ليس هناك اتفاق بين المختصين حول ماهية العجز عن التعلم بشكل محدد ما هو الاختبار أو بطارية الاختبارات التي يمكن بواسطتها تشخيص الاضطراب العصبي، وماهي أفضل سبل علاج العجز عن التعلم. إننا نعلم بأن الطفل العاجز عن التعلم بحاجة إلى أسلوب تعلم خاص: إنه بحاجة إلى تعلم كيف يتعلم وأن على الآباء والأمهات كآباء وأمهات (جلبرت) ايجاد وسائل لاستغلال القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ لضمان ذلك.

وتحتاج المعلمات، كالسيدة (بورتر) إلى معرفة مواد القانون ليستطيعوا تقديم المشورة للأباء والأمهات حول حقوق طفلهم في التربية المناسبة وكذلك في البرنامج التربوي الفردي. وكما هو الحال مع الوالدين، فإنه ليس هناك أمر أكثر إثارة لاحباط المدرس من أنه يدرك احتياجات الطفل ويجد نفسه عاجزا عن تلبيتها. ونظرا لأن المدرس يعد موظفا في نظام مدرسي فإن هناك كثيراً من الأمور التي يمكنه القيام بها من خلال القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢. إن بامكان المدرسين الاعلان عن همومهم ودعم الطفل إلى حد معين. ولكن آباء وأمهات الطفل العاجز عن التعلم أو أولياء أمورهم هم الذين يجب أن يكونوا المدعمين الدائمين له، والذين يتوجب عليهم ترجمة الفحوى أو الهدف الانساني للقانون إلى ممارسة عملية محددة.

وهناك ثمانية مظاهر مترابطة لهذا القانون وتحتاج إلى التوضيح، وهذه المظاهر هي (١) الأهلية العامة، (٢) التقويم الفردي، (٣) سجلات الطفل، (٤) برنامج التربية الفردي، (٥) أقل البيئات تقييدا (تحديدا)، تنمية العاملين، (٧) الاجراءات القانونية لحماية حقوق الأفراد، (٨) مشاركة الوالدين.

الأهلية العامة

إن الأهلية العامة تعني بأن كل طفل معاق مؤهل لتلقي التربية المجانية والمناسبة. وقد انبثق هذا المفهوم من خلال حركة الحقوق المدنية في الستينات حيث ظهر تحد في كل مجال للتمييز غير العادل ضد الاقليات. وفي هذه الحالة فإن الأقلية هي الطفل المعاق.

وبمقتضى القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ ليس هناك طفل «غير قابل للتربية». وينبعث جمال التشريع من التزامه بالرأي القائل أن بامكان أي طفل أن يتعلم، وأن الأمر منوط بالتربويين لاكتشاف كيف يمكن تعليمهم، وأنه يجب اعتبار التربية ليس مجرد عملية أكاديمية بسيطة ولكنها عملية تتضمن تعليما في المهارات

الأساسية للمهنة والحياة.

تستوجب حالة بعض الأطفال المعاقين توفير برامج خاصة، وفي حال عدم وجود مثل هذه البرامج في المدارس العامة (الحكومية)، فإن على النظم المدرسية أن تأخذ على عاتقها تغطية نفقات هذه البرامج من خلال مؤسسات خاصة إلا أن بعض الأطفال الآخرين، لا تستدعي اعاقتهم توفر برامج خاصة.

لقد تعرض الطفل الذي يعاني من اعاقة ظاهرة للاجحاف لفترة طويلة من الزمن. وبسبب مظهره في الغالب أو مشاكله في الحراك أو كليهما، فقد تم استبعاده من التربية العادية العامة، في الوقت الذي كان بامكانه التعلم في الفصول العادية فعلا لو أتيحت له فرصة استخدام كرسيه لدخول الفصل، أو تلقي بعض الخدمات المحدودة والمحددة. أما الآن فإنه لم يعد بالامكان حرمان مثل هذا الطفل من الفصول العادية. إن مفهوم الأهلية للجميع (استحقاق الجميع) يضمن للطفل المعاق نفس القدر الذي جاء قرار المحكمة العليا في عام ١٩٥٤ لصالح الطفل الأسود. وحيثما ينتهك حق الحصول على فرص التعليم المتكافئة فإن القانون يتكفل باعادة الأمور إلى نصابها.

وحيث إن الطفل المقعد (على الكرسي المتحرك) باعاقته المرئية جدا، ولكن دون أن يعاني من عجز في التعلم، ليس بحاجة إلى التعلم بوسائل خاصة، فإن الطفل العاجز عن التعلم، والذي تعد اعاقته غير مرئية في العادة، بحاجة إلى طرق تعلم خاصة جدا حتى يتمكن من الاستمرار في دراسته. إلا أن هذا الطفل العاجز عن التعلم غالبا ما يقع ضحية هذا الأمر. إذ يردد مديري المدارس مثلا ما يذكره الكثير من الآخرين قائلين «أنه بعيد عن الإعاقة بعض الشيء»، «ولكنه ليس بمعاق»، «إن باستطاعته التغلب على صعوبته». إن الطفل الذي يعاني من اعاقة غير مرئية لا يحصل على الخدمات كما يحصل عليها الطفل ذو الاعاقة المرئية حتى وإن كان مستحقا للتربية المجانية والمناسبة. إن نفقات الحكومة الفيدرالية لا

تغطى أكثر من ١٢٪ (من المعاقين) المسجلين في المدارس. وما يفوق هذه النسبة يجب أن تخدم من خلال الموارد المالية المحلية أو تلك المتوفرة على مستوى الولاية. إن التشريع يتضمن بسهولة الطفل الذي يعاني من إعاقة غير مرئية، إلا أنه غالبا ما يضطر والدا الطفل العاجز عن التعلم إلى دخول معركة حتى يتضمن التشريع طفلهم. إن هناك احتمالاً كبيرا أن يواجه والدا (جلبرت) هذه المشكلة بسبب إعاقته غير المرئية، وكذلك نظراً إلى أن الاختبار في حد ذاته قد لا يكشف شدة العجز الذي يعاني منه.

التقويم المنفرد

بإمكان (جلبرت) الحصول على عملية تقويم مجانية من خلال نظام المدارس العامة. ونظرا لاتفاق كل من السيدة (بورتر) ووالدي (جلبرت) على ضرورة الحصول على المزيد من المعلومات في الاجتماع الذي تم بينهم، فإن من المحتمل أن تطلب السيدة (بورتر) اجتماعاً مع مدير المدرسة. وسوف يطلب والدا (جلبرت) في هذا الاجتماع بأن يقوّم ابنهما لدراسة إمكانية توفير التربية الخاصة له. إن القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ ينص بشكل محدد أن المدرسة لا يمكنها تقويم الطفل بصورة رسمية ما لم يحظى بموافقة الوالدين. ويتوجب على والدي (جلبرت) التوقيع على الاستمارات الخاصة بطلب إجراء عملية تقويم واستمارة أخرى يعلنان فيها موافقتهما للنظام المدرسي لاختبار طفلهما وتقويمه. ويجب ارفاق نسخ من أية عملية اختبارات سابقة تم اجراؤها في العيادات الخاصة أو من خلال مقاطعات المدارس الأخرى مع استمارات طلب التقويم. كما ستقوم السيدة (بورتر) بتقديم تقرير تشرح فيه مشكلات (جلبرت) في فصلها الدراسي.

إن على الآباء والأمهات غير القادرين على التعامل مع مدرس الطفل، مخاطبة المدرسة وطلب الاجتماع مع مديرها بصورة مباشرة لطلب إجراء عملية قياس تقويم لطفلهم أما بالنسبة للآباء وأمهات الأطفال غير الملتحقين بالمدارس

الحكومية (العامة) والذين لا يتوفر لديهم تقـويم سابق من قبـل منظومـة المدارس العـامة فـإن عليهم الاتصال بمكتب مـراقب المدارس لاتخـاذ الترتيبـات الـلازمـة بذلك.

إن على الآباء والأمهـات والمدرسـين متابعـة إجراءات طلب التقـويم ففي الكثير من مقاطعات المدارس تتأخر الاجراءات لفترات تتراوح من عدة أشهـر إلى سنـة إلى أن تتم عملية الاختبـارات. إن القـانون العـام ٩٤ ـ ١٤٢ يلقي تبعيـة ضخمة على مقاطعات المدارس المحلية للتعرف على جميع الأطفال المعاقين الـذي تتراوح أعمارهم من ٣ ـ ٢١ سنة. أنه يتوجب عليهم تحديد وضع أطفـال لم يسبق التعرف عليهم من قبل، وهم أطفال المدارس الخاصة، بالإضافة إلى التعرف على أطفـال في الوكـالات الخاصـة الأخرى، والمؤسسـات، والمدارس الخـاصـة. وفي النهاية سيعهد إلى النظم المدرسية مهمة التعرف على جميع الأطفال المعاقـين ابتداء من الميلاد فما فوق ويجب تقويم كل واحد من هؤلاء الأطفـال. إن عدد عمليـات التقويم الضرورية مذهل. وغالباً ما يكون هنـاك نقص في الاخصائيـين المدربـين لأداء هـذه المهمـة. وتشعـر بعض الـولايـات بعجـز مـالي في تـوظيف مـوظفـين إضافيين، في حين يرى البعض الآخر بأن التزاماته في هذا المجـال يفوق طـاقته. وتبدي بعض مجالس المدارس المحلية مقاومة فيما يتعلق بإعادة توزيـع الاعتمادات المالية المخصصة للأنشطة الرياضية أو للبرامج الأكاديمية الاعتيادية لبرامج التربيـة الخاصة عندما يجـدون تفاوتـاً في نسبة الميـزانية إلى عـدد التلاميـذ وذلك لصـالح الأطفال المعاقين. ومع ذلك، فإن الـطفل الـذي لا يقيم خلال فـترة زمنية معينـة يتعرض لمعاناة لا مبرر لهـا. إذ لا يستطيـع المدرس تقـديم المساعـدة اللازمـة له، وبالتالي فإنه لا يواجه فقط بفشل طويل الأمد، بل أن استجابتـه لذلـك الاخفاق يمكن أن يؤثـر على مجمـل سير الفصـل الدراسي. لقـد اتضـح أنـه عـلى والـدي (جلبرت) الانتـظار شهرين ولـربما اضـطرا إلى الانتظار لمـدة أطول لـولا انضـمام السيدة (بورتر) إليهما واستخدام الضغوط على منظومة المدرسة للاسراع في تحـديد موعد التقويم.

يقضي القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ بإجراء تقويم شامل للطفل من قبل موظفين مؤهلين. إن اختبار الذكاء الفردي أمر أساسي لتحديد الاستعداد الحقيقي الأكاديمي للطفل. ومع ذلك، فإنه لا يمكن الاعتماد على اختبار واحد كمعيار وحيد للتشخيص، إن عملية التقويم يجب أن تعد بحيث تقيس حاجات الطفل التربوية الخاصة. وبعد أن يتم تحديد الاستعداد الأكاديمي لدى الطفل من خلال اختبار الذكاء، فإن الاختبارات التشخيصية يجب أن تستمر لتحديد مجالات العجز لدى الطفل. إن الاختبارات الجمعية لا تعد مناسبة إذ أنها تمس جوانب العجز عند الطفل العاجز عن التعلم. كما هو الحال مع عدم القدرة في تتبع التعليمات ضمن المجموعة والعمل بمستوى الصف، والعمل ضمن حدود وقت معين.

إن الاختبارات التي يتم اختيارها يجب أن لا تكون منحازة عرقياً أو ثقافياً، وإذا كانت اللغة الانجليزية هي اللغة الثانية، فإنه يجب توفير الاختبار وتطبيقه بنفس لغة الطفل الأصلية. إلا إذا تبين أن هذا الأمر إجراء غير عملي.

ويتطلب القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ بأن يكون فريق التقويم متعدد التخصصات ويجب أن يتضمن على الأقل مدرساً واحداً أو أحد المختصين في مجال العجز عن التعلم. إن المعلومات التي يوفرها الآباء والأمهات، والمدرسون، وبقية المصادر الأخرى حول الطفل يجب أن توثق وتدرس بعناية بواسطة فريق العمل. يجب أن يقوم واحد من أعضاء الفريق على الأقل بملاحظة الطفل في صفه الدراسي. إن على الوالدين التأكد من اشتراك أكبر عدد مكن من أفراد الفريق بدراسة الطفل بصورة شخصية وتقدير ما يمكن الطفل القيام به وذلك الذي يعجز عن القيام به.

يحق للوالدين، كما أنهم بحاجة إلى طرح أسئلة كالتالية على فريق التقويم أو أحد أفراد الفريق:

ــ ما هي الاختبارات التي تم اجراؤها على طفلي؟
ــ لماذا تم اختيار هذه الاختبارات بالذات؟
ــ ما الذي يمكن استنتاجه واستخلاصه من هذه الاختبارات؟
ــ هل ستعطي جوانب القوة الاهتمام نفسه الذي تعطيه لجوانب الضعف في الطفل؟
ــ هل بإمكانك إعلامي كيف تبدو الطريقة المثلى ليتعلم الطفل؟
ــ كيف ستستخدم المعلومات المستقاة من الاختبارات للمساعدة في تعليم طفلي؟

إن النظام الحالي للكشف عن العجز عن التعلم معقد بسبب اختلاف المختصين حول بطارية الاختبارات الملائمة لتشخيص العجز عن التعلم، أو حتى حول أفضل الاختبارات التي يمكن أن تقيم صعوبات محددة في مجالات مثل اللغة والإدراك البصري. (انظر الملحق ٦ حيث وردت قائمة بأسماء أكثر الاختبارات شيوعاً وشرحا لها).

إنه بمقتضى القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ فإن الطفل يمكن أن يشخص بأنه عاجز عن التعلم إذا وجد فريق التقويم «تبايناً حاداً أو شديداً» بين مستوى تحصيل الطفل وعمره ومستوى قدراته في مجالا واحداً وأكثر من المجالات السبعة التالية:

١ ــ التعبير الشفهي.
٢ ــ الفهم السمعي.
٣ ــ التعبير الكتابي.
٤ ــ مهارات القراءة الأساسية
٥ ــ القدرة على استيعاب القراءة
٦ ــ الحساب الرياضي.
٧ ــ الاستدلال الحسابي.

ولم يحدد الكونغرس مفهوم «التباين الحاد» ويرجع ذلك أيضاً، إلى عدم وجود اتفاق بين المستشارين والخبراء في هذا المجال. وتقوم مقاطعات المدارس المختلفة باستخدام معاييرها وأدوات التشخيص الخاصة بها. وتكون النتيجة أن تصل نسبة من يعانون من «تباين حاد» إلى ٥٠٪ في إحدى المقاطعات وبالتالي اعتبارهم أطفالا عاجزين عن التعلم، في حين تدعى مقاطعة أخرى أن ٣٪ فقط من الأطفال يظهرون تبايناً حاداً بدرجة يمكن الحكم عليهم بأنهم عاجزين عن التعلم.

ولا يجوز لفريق التقويم تشخيص الطفل بأنه عاجز عن التعلم إذا كان التباين الحاد بين قدراته وتحصيله الدراسي يرجع بصفة أساسية إلى كف البصر، أو السمع، أو إلى الإعاقة الحركية أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي أو إلى «الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي». إلا أن هناك بعض الأطفال الذين يعانون من الشلل الدماغي بالإضافة إلى العجز عن التعلم، ويصدق هذا الأمر على حالات الاعاقة البصرية، والسمعية، وكذلك حالات الاضطراب الانفعالي، إن الطفل الذي يعيش ضمن ظروف اقتصادية غير مواتية لا يصبح عاجزاً عن التعلم نتيجة سوء الرعاية الوالدية، وسوء التغذية، وكذلك نتيجة جملة عوامل أخرى والتي يمكن أن تساهم في تأخر نمو الجهاز العصبي المركزي للطفل.

وبالإضافة إلى ذلك، هناك بعض الأطفال الذين يظهرون شيئاً من التباين في جميع أو العديد من المجالات، ولكنهم لا يعانون من تباين حاد في واحد أو أكثر من هذه المجالات، وقد يكون هؤلاء عاجزين عن التعلم وقد لا يكونون كذلك. إن ذلك يعتمد إلى حد كبير على عمق خبرة اخصائي التشخيص في مجال العجز عن التعلم، وعلى مقدرته أو على التعرف على مجموعة الصعوبات والخصائص الدقيقة والتي تشير إلى وجود صعوبة في التعلم. إن تمايز درجات الاختبارات ليست ذات دلالة في الغالب كدلالة طبيعة الأخطاء في العمل

الأكاديمي، وكذلك نوعية العمل الشاذة، والمظاهر السلوكية للعجز عن التعلم. إن العناصر التي لا يتعامل معها القانون هي تلك العناصر غير الملموسة كما هو الحال مع عدم نضج الطفل العاجز عن التعلم، والتأخر النمائي الذي يخلق له حالة من العجز في الانتباه الانتقائي. إن الأطفال العاجزين عن التعلم المفرطي النشاط، والخاملين، وذوي النشاط العادي، يمكن أن يعانوا من صعوبات في مدى الانتباه. وقد يفتقر جميعهم إلى أساليب لتنظيم المعلومات التي تعصف بهم من خلال حواسهم، ولجعل العالم من حولهم أكثر قابلية للفهم وأكثر معنى.

إن التحدي اليومي الذي يواجه المدرسين والنظار يتمثل في الآتي:

إن هؤلاء هم الأطفال الأذكياء الذين لا يستطيعون التوافق بشكل ملائم مع متطلبات الفصل الدراسي الاعتيادية، وكما تمت الإشارة إلى ذلك في فصول سابقة، فإن الأطفال العاجزين عن التعلم غالباً ما يعانون من اضطراب في التنظيم، كما يعانون من التشتت، والاندفاعية، والمداومة، والتقلب الانفعالي، والاستجابة المفرطة لأقل الأمور إثارة، وقد يعاني هؤلاء من التمركز حول الذات وعدم القدرة على العمل مع مجموعة. لربما كان باستطاعتهم اجتياز اختبار وهم يعملون مع فرد بالغ واحد ولكن قد يعجزون عن أداء العمل مع المجموعة. وماذا بشأن الطفل الذي لا يستطيع إيجاد طريقه حول المبنى، والذي يحتاج إلى أسابيع حتى يستطيع تحديد موضع صفه الدراسي؟ أو الطفل الذي يفتقر إلى حاسة (تقدير الوقت) والذي يتأخر عن صفه الدراسي؟ إن كل مدرس يعرف الطفل الذي لا يستطيع التعامل مع أي تغيير في الروتين مهما كان ضئيلاً، والذي ينهار لدى مواجهته لأية مواد غير مألوفة ككتاب عمل مدرسي جديد، والذي يستغرق منه الأمر شعوراً لكي يتوافق مع المدرس الجديد. إن الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم لا يقدرون على تتبع مجموعة تعليمات بسيطة، وخاصة في محيط الفصل الدراسي. ويعاني العديد منهم من الارتباك والخرق لدرجة لا يستطيعون معها التوافق مع متطلبات الفصل الدراسي الاعتيادية ضمن حدود

الوقت المناسب، كما يسيئون تفسير التفاعل الاجتماعي. وتعتبر فترات الاستراحة وطعام الغذاء أوقاتاً عصيبة إذ أنها تتضمن العديد من الخيارات، والعديد من اتخاذ القرارات، وكذلك الشيء الكثير من تنظيم الوقت والمجال. كيف يتأتى قياس هذه المظاهر السلوكية الدقيقة للعجز عن التعلم حتى يمكن لهؤلاء الأطفال من تلقي التربية الخاصة التي يحتاجون إليها؟.

إن عدم القدرة على التوافق الملائم لمتطلبات الفصل الدراسي الأكاديمية يعد المجال الآخر الذي لم يتناوله القانون اللهم إلا إذا أظهر الطفل تبايناً حاداً بين قدراته وتحصيله الدراسي. ويظهر العديد منهم هذا التباين، إلا أن هناك أطفالاً يعانون من عجز في التعلم دون إبراز لمثل هذا التباين من خلال الاختبارات. إذ يتسم تعبيرهم الشفهي بعدم النضج والتنظيم، ولكنه يكون ملائماً في الموقف الاختباري، ولكنهم لا يستطيعون تنظيم معلوماتهم لطرح سؤال داخل الصف الدراسي، ويعجزون عن توصيل ما قد تعلموه، ويخفقون في فهم وإدراك المحور الأساسي للنقاش. إنهم يخفقون في إدراك قدر كبير من الأشياء لأن تفكيرهم يتسم بالعناية والواقعية البسيطة، إنهم لا يستطيعون التعرف على الفوارق الدقيقة، أو التعليمات أو المعاني المتعددة للكلمات. إن الأطفال الذين يعجزون عن الشروع بالعمل دون وجود المدرس الدائم إلى جوارهم، والذين لا يستطيعون مواصلة العمل دون مراقبة المدرس المستمرة والذين لا يعرفون كيف ينهون واجباً فإنهم يواجهون مشكلة في الفصل الدراسي العادي، إن هؤلاء بحاجة إلى تعليمهم أسلوب العمل بينما كل ما يحتاج إليه التلاميذ الآخرون هو تعليمهم المادة. إنه لأمر في غاية الصعوبة أن تحاول التوافق مع عمل الفصل الدراسي بشكل ملائم إذا كنت تعاني من صعوبات في الانتباه، ولا يستطيع تنفيذ التعليمات بسهولة، وتحتاج إلى تكرار جميع التعليمات أو شرحها، بل أن التحدي يضحى أكبر إذا كنت «الطفل الأحادي الاتجاه» والذي لا يمتلك إلا أسلوباً واحداً في عمل

الأشياء، أنه يستخدم جواباً واحداً، ولا يستطيع الأخذ بالحسبان بدائل أخرى. إن الطفل الذي يقحم نفسه في العمل بصورة اندفاعية، ولا يقوم أبداً بتصحيح ما يقوم به، ويكون بحاجة إلى كبح جماح اندفاعه قد يعد مجرد طفل مهمل، إلا أن الانماط السلوكية التي يبديها تنبؤ عن شكل من أشكال العجز عن التعلم. إن التلميذ الذي لا ينهي عمله في الوقت المحدد قط، والذي ينظم ويجهز المعلومات في ذهنه ببطء، ويعمل ببطء شديد بحاجة إلى تعليم خاص ليتعلم كيفية العمل بسرعة أكبر. إن الطفل الذي تعد عملية الكتابة له بمثابة شكل من أشكال تعذيب القرون الوسطى قد يكون قادراً على الكتابة بصورة سليمة تكفي لأن يجتاز اختباراً لكنه لا يستطيع مجاراة الآخرين في العمل الكتابي في الفصل الدراسي. إن الأطفال الذين ينتابهم الاضطراب عندما يُقحمون بسيل من المعلومات دفعة واحدة ويعجزون عن تحمل كثرة متطلبات الموقف في الوقت نفسه لا يستطيعون أداء وظيفتهم داخل الفصل الدراسي الاعتيادي. إن هؤلاء بحاجة إلى أن تجزأ لهم المعلومات والواجبات إلى عناصرها البسيطة، أنهم بحاجة إلى التعلم ضمن مجموعات صغيرة. إن العديد من الأطفال الذين تم استعراض حالاتهم هنا يبدون مظاهر تباين في درجات الاختبار تكفي لتأهيلهم لمساعدة خاصة، إلا أن البعض الآخر والذي يعاني من إعاقة خفية، والذي هو بأمس الحاجة إلى المساعدة لا يظهر مثل هذا التباين أن هذه المشكلات تتسم بتعقيد أكبر عندما يتعلق الأمر بتقويم الأطفال الذين لا تتجاوز أعمارهم السادسة وكذلك مع الشبان صغار السن. إن أخصائيي العجز عن التعلم بحاجة إلى العودة إلى لوحة الكتابة لشرح هذه الحاجات الكثيرة وكذلك ما يمكن عمله بشأنها.

وعندما ينتهي فريق التقويم متعدد التخصصات من عمليةالقياس، فإن عليه إعداد تقرير حول نتائج عملية القياس ويجب إرسال نسخة من هذا التقرير إلى والدي الطفل. ولحسن الحظ فإن القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ يطالب بأن يعد التقرير بلغة مفهومة. وإذا لم يتوفر ذلك، فإن على الوالدين الإصرار على وضوح

التقرير ولهم الحق في طلب التوضيحات. إن التعزيز يجب أن يتضمن بياناً ما إذا كان الطفل يعاني من عجز في التعلم أو لا وما هي الأدوات والإجراءات التي تم استخدامها للوصول إلى هذا القرار. ومن الضروري تحديد جوانب الاضطراب لدى الطفل العاجز عن التعلم بوضوح وربطها بنتائج الاختبارات ومظاهر السلوك التي تمت ملاحظتها. وأخيرا، فإن على كل فرد من أفراد الفريق أن يصّدق كتابياً على أن التقرير يعكس استنتاجاته. وإذا لم يتم ذلك، فإنه على الفرد المخالف لذلك إعداد مذكرة مستقلة بهذا الأمر.

إن بعض الآباء والأمهات الذين لا يرغبون في الانتظار إلى أن يتم تقويم طفلهم يختارون طريقاً بديلا: التقويم من خلال وكالة أو مؤسسة خاصة، أو عن طريق المستشفى أو عيادة التشخيص الجامعية، أو اختصاصي تشخيص خاص في مجال العجز عن التعلم. إن بعض الآباء والأمهات لا يثقون في النظام المدرسي ليصدر حكماً موضوعياً على طفلهم. والبعض الآخر يسعى لرأي ثان بشأن حالة الطفل. اذا لم يحظ تقويم المدرسة العامة وتوصياتها برضى الوالدين، فإن بإمكانها الحصول على تقويم مستقل وخاص على نفقة المدرسة العامة اللهم إلا إذا استطاعت النظم المدرسية أن تبرهن صحة تقويمها أمام مسئول تحقيق محايد. فإذا استطاع النظام المدرسي أن يبرهن على ملائمة التقويم أمام مسئول تحقيق محايد فإنه لازال بإمكان الوالدين الحصول على تقويم خاص، ولكن على نفقتهم الخاصة. وفي جميع الأحوال، فإن القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ يلزم النظام أن يأخذ بالحسبان أي من جميع عمليات التقويم الخارجية التي ترد إليها وتبدي ملاحظتها عليها.

ويقوم بعض مراكز التشخيص بتوفير خدمات مجانية، في حين يتقاضى البعض الآخر أجوره على مقياس تصاعدي، فهناك مراكز توفر منح تعليمية شاملة أو جزئية، بينما يتقاضى مؤسسات أخرى مبالغ تتراوح من ٢٠٠ دولار إلى ٦٠٠ دولار كنفقات عملية التقويم التي تشتمل على مقابلة الوالدين، وتطبيق

بطارية اختبارات كاملة واجتماع لشرح وتفسير النتائج، وكذلك تقرير مفصل ومدون. وتقبل بعض العيادات أو المجموعات التعاونية للقيام بمهمة الوسيط بين الوالدين والمدارس. ويتوجب على الوالدين الحصول على معلومات مسبقة من المؤسسات الخاصة حول التكاليف الاجمالية لعملية التقويم، وموعد بدء العملية، والمدة التي ستستغرقها عملية التقويم (فترة صباحية واحدة، فترتان صباحيتان؟ يوم كامل؟ يومان كاملان؟)، كم من المهنيين سيقابلون طفلهم؟ ماهي تخصصاتهم؟ (اخصائي في التشخيص التربوي، اخصائي نفسي، اخصائي علاج الكلام واللغة، اخصائي العلاج المهني). ويحق للوالدين توقع تقرير تشخيص ذات مستوى جيد يبرز جوانب القوة والضعف لدى الطفل، والأسئلة التي ينبغي الكشف عن أجوبتها لاحقا، والطرق التي يبدو أن الطفل يتعلم من خلالها بشكل أفضل، وبالتالي أكثر الطرق والأساليب كفاءة في تعليم الطفل.

إن أخصائي التشخيص ذو الكفاءة العالية إنسان يتسم بقوة الملاحظة ومهارة الاستماع. إنه يلاحظ كيف يشرع الطفل في العمل، وكيف يمسك القلم، وكيف يجلس على المقعد، وما هي الأسئلة التي يطرحها، كما يلاحظ دخول الطفل دائرة الاحباط، والمواد التي تخلق له هذا الاحباط وكيفية تعامله معه. إن جميع مظاهر السلوك التي يبديها الطفل أثناء موقف الاختبار يجب أن تؤخذ بالحسبان كمعلومات تشخيصية مهمة يجب التعامل معها بشكل متكامل مع درجات الاختبار نفسها، والتقارير المدرسية، والتقارير الطبية، وكذلك المعلومات التي توفرها مقابلة الوالدين وذلك لخلق صورة متكاملة عن نمط تعلم الطفل مع توصيات واضحة ومحددة حول كيفية التعامل مع المشكلة. على أخصائي التشخيص أن يكون مقتدراً على تعريف الوالدين بالحالة بشكل مفصل كلما أمكن ذلك بالمعلومات التي تم جمعها والأسلوب الذي تم فيه اكتشاف الحالة، وأهميته بالنسبة لتعليمه وحياته المنزلية. إن الغالبية من أخصائيي التشخيص تقوم بتوجيه وإرشاد الوالدين حول كيفية تفسير المعلومات لأطفالهم. وفي الغالب يقوم أخصائيو التشخيص أنفسهم تفسير المعلومات المستقاة من الاختبار للأطفال

الأكبر سنا مباشرة.

إن من الأهمية بمكان أن يجلس الوالدين مع طفلهم قبل بدء عملية تطبيق الاختبارات يوجهـا إليه حديثاً شبيهاً بالتالي:

«إننا نعلم أنك ذكي، ونعلم أنك تواجه مشكلة في تعلم أشياء معينة في المدرسة. نحن، وأنت أيضا بحاجة إلى الحصول على المزيد من المعلومات حول أفضل الطرق التي يمكنك التعلم من خلالها، كيف يمكن لمدرسك أن يساعدك بأكثر الطرق فعالية ولذلك فإنك ستقابل غداً..»

إن الطفل العاجز عن التعلم بحاجة إلى أن يعلم أن لدى والديه القناعة بأنه سوف يتعلم، وبأنهما يدركان بأن المشكلة تتمثل في اكتشاف أفضل الطرق لتعليمه، وبأنهما قد عثرا على الأخصائي الذي يعرف كيف يمكن الوصول إلى هذا الهدف. إن التركيز يجب أن يكون منصباً على الطرق والوسائل لمساعدة الطفل على النجاح أكثر من التركيز على المشكلات التي يعاني منها. قد يستمر الآباء والأمهات يسمعون من الطفل عبارات مثل «إذن أنتم تعتقدون بأنني غبي؟» «إذن أنتم تعتقدون بأنني مجنون؟» ليس بالإمكان القضاء تماماً على مخاوف الطفل، إلا أنه يمكن التخفيف منها إذا استطاع الوالدان أن يوضحا الأمر بشكل قوي ويؤكدان أنهما يسعيان إلى إيجاد طرق لمساعدته للتعلم بشكل أفضل وأنهما سوف يشاركانه بما يتوصلان إليه.

إذا أرسل الطفل إلى التقويم التشخيصي مباشرة من فصله الدراسي في المدرسة، فإنه من الأفضل أن يقوم المدرس بتدعيم أو تأكيد ما ذكره الوالدان للطفل في المنزل ويُخبر الطفل بأنه سيقوم بأخذ بعض الاختبارات وذلك لغرض «التعرف على أفضل الطرق التي يمكن من خلالها التعلم. وأن ذلك سوف يساعدنا جميعاً».

سجلات الطفل

للوالدين الحق في الاطلاع على جميع المعلومات المتجمعة والمتعلقة بطفلهم والحق في تعيين من يمثلهم لمعاينة ومراجعة السجلات. ومن الضروري توفير جميع المعلومات المستقاة من الاختبارات، والتقارير، وتعليقات المدرسين، والمراسلات بين الاختصاصيين، وكذلك الاجتماعات التي تم عقدها لدراسة حالة الطفل. إن التلاميذ البالغين من العمر ثمانية عشر عاماً فأكثر لديهم حقوق الوالدين نفسها فيما يتعلق بسجلاتهم وكذلك الحق في طلب تفسير كل ما يستعصى على الفهم.

ويؤكد القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ باستمرار على أن الآباء والأمهات يعدون جزءا من فريق العمل الذي يسعى إلى تعليم الطفل المعاق. إن القانون يضمن للآباء والأمهات الحق في إزالة أية معلومات مضللة أو خاطئة من ملف طفلهم، أو على الأقل تعديلها ببيان تفسيري. أن سجلات الطفل العاجز عن التعلم يجب أن تدرس بدقة إذ يحتمل أن يساء تفسير سلوك الطفل واستجاباته من قبل أولئك الذين لا دراية لهم بظاهرة العجز عن التعلم فعلى سبيل المثال، قد يفسر بطء الطفل العاجز عن التعلم في استجاباته بأنه يستجيب بطريقة متأخرة جداً لمحادثة سابقة. وقد يوثق ذلك في سجله بأن ذلك السلوك يتسم بـ «مظاهر مرض الفصام» إن عدم ملائمة السلوك الاجتماعي للطفل العاجز عن التعلم يمكن أن يخلق له وصمة الاضطراب الانفعالي في الوقت الذي لا يكون الأمر كذلك. فقد يوصم الطفل العاجز عن التعلم بالمتخلف العقلي لكونه غير قادر على حساب أو عد قطع النقد الصغيرة. إن على الوالدين التأكيد على أن الأمر يعتبر وصفاً «لتأخر في مجال معين من النمو» بدلا من كونه بيان عن حالة الطفل العامة. لقد اكتشف الكثير من الآباء والأمهات أن السجلات تزخر بتقارير تصف طفلهم بأنه كسول، ويفتقر إلى الدافعية، بينما ما يرمي إليه التقرير في الواقع إن هو الا عجز الطفل عن التركيز واحساسه بالفشل. وعلى أية حال، فإن على الآباء والأمهات أن يعرفوا أن ملف الطفل يحوي دائماً أموراً قد لا تكون مبعث سرور

لهم ولكنهـا تمثل واقعـاً. ليس هناك من أحـد يمتلك حق الاطلاع عـلى سجلات الطفل، باستثناء المدرسين وموظفي المدرسة الرسمية. إن سرية المعلومـات يجب أن تصان بدرجة تقوم المـدارس فيها بتسجيـل اسم كل فـرد قام بـالاطلاع عـلى ملف الـطفل، والغـرض من الاصطلاع والـوقت الذي تم فيـه ذلك. وقبـل أن توفر لأي شخص فرص الاطلاع على سجلات الطفل، فـانه يجب تعبئـة استمارة وموافقة خطية تتضمن تفاصيل الغرض من الاطلاع عـلى الملف واسم الشخص الذي يرغب في ذلك وأن تكون مـوقعة ومؤرخـة من قبل الـوالدين. إن حقـوق الطفل والوالدين مضمونة في كل مرحلة.

خلال ٤٥ يومـاً من تاريـخ الطلب يجب السماح للوالدين بـالاطلاع عـلى سجل طفلهم. إن ألفة الوالدين بجمع المعلومات تساعدهما على تهيئتهما للاجتماع لإعداد البرنامج التربوي الفردي وتعيين المكان التعلمي المناسب لطفلهم.

البرنامج التربوي الفردي

إن أي فرد، يبلغ من العمر ما بين الثـالث والحادي والعشرين، ويُشخص بأنه معاق، يعد فرداً متميزاً ويجب أن يتوفر له برنامج تربوي منفرد.

البرنامج التربـوي الفردي هـو خطة مـدونة تبـين التدريس الخـاص الذي يحتاج إليه الطفل للتعلم وما هو متوقع منـه ضمن حـدود امكـاناتـه والتي ا يمكن مراقبتها.

بعد تعريف الطفل كما هو الحال مع (جلبرت)، بأنه معاق، فإنه يجب عقد اجتماع لغرض اعداد البرنامج التربوي الفردي. وذلك خلال ٣٠ يوماً من تاريـخ التشخيص.

إن البرنامج التربوي الفردي يمثل الميكانيزم والذي من خلاله يتوفر للطفـل الخدمات الخاصة والتعليم الذي يحتاجه، وبدون هذا البرنامج لن يكـون بمقدوره الحصول على المساعدة الخاصة. ولكي يتمكن الفريق من إعداد البرنامج التربوي الخـاص للطفـل (جلبرت) فقـد كـان من الضروري التعـرف عـلى مشكلتـه في

التعلم، كما كان ضرورياً التعرف على جوانب القوة لديه، والأساليب التي تبدو أنها الأفضل في تعلمه. ومن الضروري بيان المهارات التي يحتاج إليها للتعلم ومتطلباتها الأساسية حتى يمكن صياغة أهداف محددة ليحققها في المجالات التي تشكل إعاقة له. وبناء على الكيفية التي يستطيع التعلم من خلالها بصورة أفضل يتم وضع توصيات حول المناهج والأساليب التعليمية. إن كل برنامج تربوي خاص يجب أن يتضمن الحد الأدنى من العناصر التالية:

١ ـ بيان بمستويات أداء الطفل التربوي الحالي.
٢ ـ بيان بالأهداف السنوية أو الانجازات المتوقعة مع نهاية العام الدراسي.
٣ ـ تحديد الأهداف قصيرة المدى مصاغة في عبارات تدريسية والتي تعد خطوات تقود إلى اتقان الأهداف السنوية.
٤ ـ بيان بالخدمات المعينة والتربية الخاصة المحددة والتي ستوفر للطفل.
٥ ـ بيان بمدى قدرة الطفل على الانخراط والمشاركة بالبرامج التربوية الاعتيادية وتبرير أية توصية ترى وضع الطفل في موضع تعليمي خاص.
٦ ـ التواريخ المتوقعة للمشروع في تقديم الخدمات والمدى المتوقع لتقديم هذه الخدمات.
٧ ـ بيان بالمعايير واجراءات التقويم التي تستخدم لتحديد، ما إذا كان قد تم تحقيق الأهداف القصيرة المدى وذلك على أساس سنوي على الأقل.

ويعد والدا (جلبرت) عنصرا مهما ـ كأهمية السيدة (بورتر)، في اعداد البرنامج التربوي الفردي، إنهم يجتمعون بممثل نظام المدارس العامة والذي يعد شخصا مؤهلا لتوفير التربية الخاصة أو الإشراف عليها. وبالنظر إلى تشخيص (جلبرت) بأنه عاجز عن التعلم، فإن أحد أفراد فريق التقويم متعدد التخصصات سينضم إلى الاجتماع أيضا. ولو كان (جلبرت) أكبر سنا مما هو عليه الآن، لربما كان من الأفضل انضمامه إلى الاجتماع، وإن كان ذلك لا يحدث إلا نادرا باستثناء المدارس الثانوية. ويمكن لأفراد آخرين الانضمام إلى البرنامج

التربوي الفردي بطلب من الوالدين أو نظام المدرسة. وبديهي أن نتائج عملية القياس أساسية لاجتماع البرنامج التربوي الفردي إذ أنه خلال عمل فريق التقويم يتم تحديد القدرات الأكاديمية للطفل، وأدائه، واحتياجاته الخاصة وكذلك أسلوب التعلم المفصل بصورة مفصلة.

لقد تم اختبار (جلبرت) قبل الاجتماع، من قبل الاختصاص النفسي، والاختصاص التربوي وكذلك الاختصاص الاجتماعي، وقد أشارت نتائج الاختبارات بأن هناك دليلا على أن (جلبرت) يتمتع بذكاء متوسط، ومستوى متفوقا في بعض المجالات، كما هو الحال مع الاستدلال والمفردات، مقارنة بأقران سنه. أما قدراته الرياضية فقد أثبتت أنها غير عادية، مع أنه لم يكن قادرا على حل المشكلات الرياضية كتابة، ولقد أثارت معرفته الفائقة في التاريخ والعلوم فريق التقويم. وقد أظهر التقويم أنه يعاني من بعض الصعوبات في المجال الحركي البصري، والتمييز السمعي ومشكلات في الذاكرة البصرية. لقد أظهر (جلبرت) تباينا كبيرا بين تحصيله وعمره ومستوى قدراته في مجالي التعبير الكتابي ومهارات القراءة الأساسية. وقد أفاد التقرير أنه يتعلم بصورة أفضل من خلال القناة السمعية. وعلى الرغم من تشخيص (جلبرت) بأنه يعاني من إعاقة خفيفة إلا أن فريق التقويم استخلص من الدراسة أن (جلبرت) لديه من المواهب ما يؤهله لأن يتعلم لتعويض الكثير مما يفتقر إليه وبالتالي الاستمرار في الدراسة في الفصل الاعتيادي. وقد ارتأى الفريق امكانية استفادته من بعض الدروس الخصوصية وكذا استخدام بعض المعنيات الخاصة كجهاز التسجيل. لقد تمت دراسة ومناقشة هذه التوصيات خلال اجتماع البرنامج التعليمي الفردي.

لقد أوصى ممثل (النظام المدرسي) في فريق البرنامج التربوي الفردي لـ (جلبرت)، بأن يبقى (أي جلبرت) في فصله الاعتيادي، على أن يتلقى الخدمات الخاصة، والتي تتضمن القراءة والتدريس الخصوصي في الكتابة لمدة ساعة يوميا وكذلك استخدام جهاز التسجيل بدلا من الكتابة. وقد أفادت السيدة (بورتر) بأن المهارات الحركية الكبيرة لـ (جلبرت) بحاجة إلى تدريبات خاصة وبأن مدى

انتباهه القصير يشكل مصدرهم لها. وقد تم الاتفاق بين أفراد الفريق على إضافة برنامج في التربية البدنية التوافقية مرتين في الأسبوع.

لم تحظ البرامج المقترحة على رضى والدي (جلبرت). ولم يرغبا في تحدي ممثلي نظام المدارس لاعتقادهما بعدم درايتهما الكافية بالموضوع.

إلا أن درجة التشتت التي كان يعاني منها (جلبرت) وكذلك سوء تنظيمه لم يبدو أنهما يشكلان مشكلة حادة تستدعي دروسا خاصة.

إذا كان اجتماع البرنامج التربوي الفردي لم يحظ برضي (جلبرت) واللذين يتمتعان بشيء من الثقافة، تصور ما الذي سوف يكون عليه حال الأبوين اللذين لا يتمتعان بالثقافة أو الأبوين القادمين من دول أخرى واللذين غالبا ما تبدو لهما الاجراءات التربوية كمواقف تتسم بالرهبة والتهديد. إن الكثير من هؤلاء الآباء والأمهات بحاجة إلى اقناع أن طفلهم ليس رديئا ولكنه يعاني من بعض المشكلات في التعلم، وإن النظام المدرسي ليس سيئا وبامكانه توفير بعض الأساليب التعليمية الحديثة لمساعدة الطفل على التعلم. وفي العادة، عندما يهدأ روع الوالدين، ويستشعران بعض الثقة في أن هناك من يسعى بالفعل إلى مساعدة طفلهما، فإن بامكانهما توفير معلومات ومؤشرات مهمة حول أفضل الطرق التي يحقق فيها الطفل النجاح داخل المنزل. إن بالامكان ترجمة هذه المعلومات إلى وسائل تدريس فعالة لاستخدامها داخل المدرسة.

ولقد تطلب الأمر بعض الوقت من والدي (جلبرت) ليعلما بأنهما أكثر الناس ملازمة له، ولربما كانا أكثر معرفة به من أي شخص آخر، ويدركا أن تقرير فريق التقويم لم يصف حاجته الوصف الدقيق الذي شعرا أنه ضروري.

إن القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ ينص بصورة واضحة على أنه يجب توفير كل فرص ممكنة للسماح للوالدين بالاشتراك الفعال في اتخاذ المقررات المتعلقة بالبرنامج التربوي الفردي لطفلهم. إن أنظمة المدارس العامة مطالبة بتشجيع

مساهمة الوالدين وتوفير الـوثائق المفصلة عن جميـع الجهود التي يبـذلانها (تتضمن المكالمات الهاتفية، والمراسلات، وكـذلك الـزيارات المنـزلية)، وكـذلك تـرتيب الأوقات المناسبة لاجتماعات البرناج التربوي الفردي.

ولا يمكن أن ينعقد اجتماع البرنامج التربوي الفردي دون مشاركة الوالدين إلا في حال رفضهما جميـع محاولات المدرسة لهذه المشاركـة. ولا ينبغي استخدام الضغوط لاجبار الوالدين على قبـول البرنامج التربوي الفردي. ولا يقوم الوالدان بالتوقيع على وثيقة البرنامج التربوي الفردي إلا بعد أن تحظى برضاهما بصـورة لا لبس فيها من أن الوثيقة تمثل أفضل برنامج فردي صمم لتناسب طفلهم.

إن الآبـاء والأمهات بحـاجة إلى طلب تفسـيرات للمصطلحـات التربـوية الغامضة. ويسعون إلى شرح لوظائف مختلف موظفي خـدمات الـدعم والذين يمكن أن يعملوا مـع طفلهم كما هـو الحال مـع اخصـائي العـلاج المهني، أو اخصـائي الكلام أو اللغة. إن للآباء والأمهات الحرية لطرح عدد من الأسئلة مثل:

١ ـ هل تعتمد في اعداد أهدافك بعيدة المدى على مجرد درجات اختبار الطفل أو على ما يقوم به داخل الفصل الدراسي، أم على الاثنين معا؟

٢ ـ ما هي مشكلات طفلي الأساسية؟ ماهي المجموعة الأخرى من المشكـلات والتي تعد حادة ولكنها بحاجة إلى مساعدة في مواجهتها؟
هل تتضمن الأهداف قصيرة الأمد أيا من هذه المشكلات؟

٣ ـ ماهي الأساليب التي تخطط لاستخدامها في مساعدة طفلي، ولماذا؟

٤ ـ هـل ستقدم أسـاليب مختلفة لتعليم مـوضـوعـات مختلفيـة؟ وإذا كـان الأمـر كذلك، ما هي هذه الأساليب ولماذا استخدمها؟

٥ ـ هـل بامكـانك أن تشرح لي لمـاذا تعـد الـوسـائـل التي تم اختيـارك لهـا هي الأفضـل لتعليم طفلي؟ مـا مدى اطـلاع مدرسيـك على الأنـواع الكثيرة من الطرائق (الأساليب) والمواد الفعالة مع التلاميـذ الذين يعانـون من عجز في التعلم؟ هل يتوفر لهم ما يكفي من المناهج والمواد المختلفة؟

٦ ــ ما هو حجم الفصل الدراسي الذي سينضم إليه؟ وإذا كـان سيبقى في صفه الاعتيادي ، كيف يمكنك ضمان تنفيذ برنامجه التربوي الفردي؟
٧ ــ ماهو التدريب الذي تلقاه مدرسـه في مجال العجـز عن التعلم؟ وماذا بشـأن مدرسي التربية الخاصة الذين يتعاملون معه؟
٨ ــ هل يتواجد مساعـدو المدرسـين داخل الفصـل الدراسي معهم، وإذا كـان الأمر كذلك، ماهي واجباتهم وماهو التدريب الذي تلقوه؟
٩ ــ ماهي الخدمات المدعمة الخاصة التي يحتاج إليها الطفل؟ هـل سيتم توفـيرها لطفلي ضمن حدود المبنى المدرسي أو أنه يتوجب عليه الانتقال إلى مرفق آخر للحصول عليها؟
١٠ ــ كم مـرة أسبوعيـا سيتلقى طفلي الخـدمات؟ (إن ذلـك يعتمـد عـادة عـلى السؤال التـالي) ماهـو العبء الحالي للحـالات التي يضـطلع بهـا المسئـول المختص بتقديم خدمات الدعم؟
١١ ــ متى يمكننا أن نجتمع خلال السنة لمناقشة تقـدم طفلي في بـرنامجـه التربـوي الفردي؟

إن الغالبية من مسئولي المدرسة يودون بصدق أن يوضحوا للوالدين الهدف من برنامجهم . ولكن ، هناك جميع الطرق المتوفـرة لطرح هـذه الاسئلة من تلك التي تهدف باخلاص إلى الحصول على معلومات والحصول على ضمان حول الـبرنامـج المعـد للطفـل إلى تلك الـطريقـة التي تسعى إلى التنفيس عن الاحبــاط والغيظ المكبوتين تجـاه المدرسـة . إن التركيـز يجب أن يكون عـلى ما هـو الأفضل لصـالح الطفل في الوقت الحاضر. وسيكون أمراً مساعداً، في بـداية الأمـر على الأقـل إذا كان كل جانب يتقبل أسئلة وتعليقات الجانب الآخر برحابة الصدر.

ويبدى معظم الآبـاء والأمهات رضـاهـم في العادة عن الأجـوبة التي تقـدم لأسئلتهم ويقومون بالتوقيع على البرنامـج التربـوي الفردي . أمـا والدا (جلبرت) فقد كانا مختلفين في أنهما شعرا بأن مشكلة التعلم لدى طفلهما كانت أكثر حـدة مما

أظهرها التقويم. وبناء على استشارة جمعية الأطفال العاجزين عن التعلم المحلية، فإنهما تقدما بطلب تقويم ثان جديد، على أن يكون تقويما مستقلا خاصا، والذي يمكن تأمينه من خلال ميزانية المدرّسة العامة اللهم الا إذا استأنف النظام المدرسي الاجراءات القضائية وأظهر بصورة ناجحة أن التقويم كان سليما. وقد وافق النظام التربوي على تقويم ثان، في حالة (جلبرت).

لقد تمت اعادة تقويم (جلبرت) خلال أسابيع قليلة بواسطة مؤسسة خاصة والتي أشار تقريرها إلى أنه على الرغم من أن ذكاء (جلبرت) يقع ضمن المستوى المتوسط، فإن هناك دليل على تمتعه بقدرات كامنة تقترب من مستوى الذكاء الفائق والتي تحجبها المعوقات الادراكية الحادة. ولقد أظهر التقرير مشكلاته الحادة في التمييز البصري، والذاكرة البصرية، والتتبع البصري والمشكلات البصرية والحركية، لقد أظهر التقرير عدم نضجه في تنظيم أي عمل، وفي محاولة دمج عدة أشياء بشكل متزامن، وكذلك عجزه في ربط الرموز البصرية بأصوات معينة (حل الرموز). لقد وجد هذا التقرير أن (جلبرت) لديه بعض المشكلات في التمييز السمعي الدقيق والتي تؤثر على كيفية سماعه لأصوات اللين المختلفة ولاحظ القائمون على عملية الاختبارات أن هذا الطفل كان أخرقا مضطربا، وقد أظهر ضعفا في التوازن والتوافق ولم يميز بين اليمين واليسار، عاجز عن عزل جزء من آخر من بدنه أو يخطط لحركاته. كما وجد هؤلاء أن المهارات الحركية البصرية شبيهة بتلك التي يبديها طفل متوسط يصغر عن (جلبرت) خمس سنوات.

لقد جاء التقويم الثاني منسجما مع التقويم الأول فيما يتعلق بقدرات (جلبرت) غير العادية في مجال المفردات اللغوية والاستدلال، واضطلاعه الواسع في التاريخ، والعلوم، والموضوعات الأخرى، ولكنه اختلف مع التقويم الأول فيما يتعلق بقدرة (جلبرت) على التعويض عن جميع مجالات النقص أو العجز من الاستغلال الفعال للمواهب التي يتمتع بها. والواقع، أن الفريق الثاني من

المختبرين أفادوا أن درجة فرط النشاط، والتشتت الذهني، والاندفاعية والمداومة التي أظهرها (جلبرت) أثناء الاختبارات تجعل من تعلمه ضمن فصل كبير العدد أمرا في غاية الصعوبة. إن رأي فريق التقويم الثاني تمثل في أنه إذا لم يتم مواجهة حاجات (جلبرت) التعليمية بصورة ملائمة وفورية، فإن من المحتمل أن تظهر لديه مشكلات انفعالية إضافة إلى افتقاره الحالي إلى الثقة بالنفس ومعاناته من صورة الذات السالبة.

لقد ظهر الأمر وكأن (جلبرت) بدأ يقتنع بأنه متخلف عقليا، لقد كان غاضبا من كون الناس لا يواجهونه بحقيقة الأمر عن نفسه. لقد أوصى التقويم الثاني بوضع (جلبرت) في فصل متجانس لكي يتمكن من اكتساب المهارات الأولية جدا والتي يحتاجها للعمل الأكاديمي وكذلك لخلق شعور أفضل تجاه نفسه.

اجتمعت لجنة البرنامج التربوي الفردي مرة أخرى لمراجعة المعلومات المتضمنة في التقويم الثاني. وقد طلب والدا (جلبرت) بأن يعين طفلهما في فصل متجانس.

لقد شعر ممثلو (النظام) المدرسي في لجنة البرنامج التربوي الفردي بأن درجة اعاقة (جلبرت) لم تكن كافية لتبرر نقله من البرنامج التربوي الاعتيادي بصورة نهائية، وأن وضعه في فصل خاص إنما يعادل عزله عن المسار التعليمي الاعتيادي وانتهاك لحقوقه المدنية. لقد بادرت السيدة (بورتر) باقتراح ينص على أن تقوم لجنة البرنامج التربوي الفردي بتغيير توصيتها الأصلية وتعديلها بحيث يقضي (جلبرت) جزءا من يومه الدراسي في غرفة مصادر تعلم المهارات الأساسية، على أن ينضم إلى فصلها (فصل السيدة بورتر) في حصص الدراسات الاجتماعية، والعلوم، والموسيقا، وأثناء الاستراحة، كما أوصت بأن يتلقى (جلبرت) العلاج المهني مرتين أسبوعيا.

إن بالامكان تفهم حيرة ممثلي المدرسة في لجنة البرنـامج الـتربوي الفـردي، فقد أظهر هذا الطفـل نمط أداء غير عـادي، وجلى أنـه قادر عـلى التعلم في بعض المجـالات، بمستوى عـال من الذكـاء. لقد قـام ممثلوا المدرسـة بتوضيـح الموقف والمتمثل في محدودية المصادر الحالية المتوفرة لديهم وبأن عليهم توفير فصول خاصة للعـديد من الأطفـال والذين يعـانـون من عجـز أكـثر حـدة بكثير من تلك التي يعاني منها (جلبرت). إن الفصـول الخاصـة أكثر تكلفـة من الخدمـات الخاصـة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الأنظمة التربوية تلتزم جانب الحذر بسبب تدفق طلبات الآباء في الكثير من المجتمعات المحلية في الضـواحي والتي يطلبـون فيها خـدمات تـربويـة خاصـة لأطفالهم الأذكيـاء والذين لا يعـانون من عجـز في التعلم وذلك لغرض مساعدتهم في سباق التقديرات العالية.

إن الكثير من الآباء والأمهات لا يرغبون أن يوصم أطفـالهم بأنهم يعـانون من اعـاقات شـديدة أو أن يـودعوا الفصـل الخاص أو مـدرسة خـاصـة، إذ أنهم يرغبون في اشعار أطفالهم بأنهم عاديـين كلما كان ذلـك ممكنا. ومـع ذلك، فـإن والدي (جلبرت) وكذلك المستشار الذي جلباه معهما لاجتماع البرنامـج التربـوي الفـردي الثـاني، كـانـوا مقتنعـين بـأن استبقـاء (جلبرت) في الفصـل الـدراسي الاعتيادي سوف يؤدي إلى اقناعه من قبـل النظام بـأنه شخص غـير ملائم وغـير كفؤ حتى وإن كان ذلك الاستبقاء لفترة من اليوم الدراسي.

كان الفريق يعتقد أن السبل ستـظل معدومـة ليحقق بها (جلبرت) نجـاحا أكاديميا، أو اجتماعيا أو انفعاليا مع البرنامج التربوي المتفرد. وبالتالي فقد رفضـوا التوقيع على البرنامج التربوي الفردي. لقد استخدم والدا (جلبرت) حقـوقهما في (الاجراءات واجبة الأداء) (سيناقش لاحقا ضمن هذا الفصل) لتحـدي توصيـة نظام المدرسـة فيما يتعلق بـاختيار المكـان المناسب لـ (جلبرت)، وتم عقـد اجتماع ثالث للبرنامج التربوي الفردي بعـد جلسة اللجنـة. ويعرض الفهـرس رقـم (٧)

لهذا البرنامج، والذي وافق عليه والدا (جلبرت) ونظام المدرسة آخر الأمر وتم التوقيع عليه. وكما أن من حق جميع الآباء والأمهات استلام نسخة موقعة من البرنامج التربوي الفردي، فإن والديّ (جلبرت) استلما تلك النسخة أيضا.

ولا ينبغي للبرنامج التربوي الفردي أن يتضمن أهدافا عامة كما هو الحال مثلا مع «سوف يتعلم (جلبرت) القراءة»، بل ينبغي أن تكون أهدافا خاصة محدودة بشكل دقيق كما هو الحال مثلا مع«سيتمكن (جلبرت) من التعرف على حروف الهجاء بالتسلسل من نموذج مكتوب وبنسبة نجاح تصل إلى ٨٠ بالمائة خلال المدة من سبتمبر ١٩٨٠ لغاية نوفمبر ١٩٨٠».

ويميل مدرسو وآباء الأطفال العاجزين عن التعلم إلى السخرية من الموقف الذي يقتضي تحديد نسبة مئوية لمدى ثبات الأداء في العمل، طالما أن الخاصية الأساسية للطفل العاجز عن التعلم هي عدم الثبات.

وغالبا ما يطلب الآباء والأمهات النصح حول أفضل الطرق لمساعدة الأطفال العاجزين عن التعلم داخل المنزل. ويرغب بعض الآباء والأمهات في اعداد برنامج تربوي فردي غير رسمي لتطبيقه داخل المنزل إذ إن ذلك يعينهم في التركيز على مجالات معينة لمساعدة الطفل.

وبديهي أن جميع الآباء والأمهات بحاجة إلى مساعدة لبلورة وصقل مواهب الطفل الكامنة وحاجات التنشئة الاجتماعية، ومساعدته بشكل عام حتى يشعر تجاه نفسه بشكل أفضل.

وكما أن هناك اختلافا وجدلا بين المختصين في العديد من مجالات العجز عن التعلم، فإنه ليس هناك اتفاق فيما إذا كان على الآباء والأمهات مساعدة أطفالهم في المجالات المحددة والتي يعانون من ضعف فيها. والواقع أن الأمر يعتمد على شخصيات الآباء والأمهات، وشخصية الطفل وكذلك على المناخ السائد في المنزل. إن القاعدة السليمة هي أن يسأل الأب (أو الأم) نفسه كم من

القلق، والاضطراب، والاحباط سوف سيضيفه العمل مع طفلي إلى حياتي العائلية؟!. ومن الأفضل للآباء والأمهات في العادة أن يساعدوا الطفل في المجال الذي يستطيع أن يحقق فيه نجاحا، حيث يستشعر الكفاءة ويمكنه ربط المساعدة الوالدية بالنجاح والثقة. من الضروري أن يظل المنزل منطقة أمان تبنى ضمن أرجائه الكفايات ويستمتع بها الطفل طالما أن المدرسة غالبا ما تكون مصدرا للاخفاقات المحتملة الخطيرة.

إن البرنامج التربوي التفريدي إنما هو التزام بتطبيق التربية. إنها تدفع الراشدين إلى النظر إلى الطفل نظرة شمولية، وتحديد المجالات الأكثر حاجة إلى المساعدة فيها، وتحديد الأهداف لتحقيقها، وكذلك تعليمه بالأسلوب الذي يناسبه بشكل أفضل.إن هذه فكرة رائعة. والواقع إن كل طفل في نظامنا المدرسي سيستفيد من البرنامج التربوي التفريدي! وبالتأكيد، فإن الاهتمام بأساليب التعلم الفردية يعد قضية محورية للتربية الخاصة. إن جميع الأساليب التي تبدو فعالة في تعليم الأطفال العاجزين عن التعلم، تكون أسرع وأكثر فعالية في تعليم الأطفال الأصغر سنا والذين لا يعانون من أية صعوبات. ويعد التقنين أمرا خطيرا للتربية بشكل عام وللأطفال العاجزين عن التعلم بشكل خاص. إذ تتعامل بعض المجتمعات المحلية مع البرنامج التربوي التفريدي من خلال وسائل اجراءات مقننة. ويقوم المدرسون والاختصاصيون بالضغط على بعض أزرار (الحاسب الآلي) أو الرجوع إلى كتاب معين لتحديد مستوى الطفل في القراءة (الكتاب الابتدائي للقراءة على سبيل المثال)، وينسخون الأهداف العامة، والأهداف المحددة، ووسائل التدريس المتضمنة في الكتاب أو الكمبيوتر. إن أجهزة الكمبيوتر والمعينات الأخرى يمكن أن تكون ذات نفع طالما أن حاجات الطفل الفردية، واهتماماته، وأساليب تعلمه تؤخذ بالحسبان في المقام الأول.

وليس هناك شك في أن اعداد البرنامج التربوي التفريدي بصورة ملائمة يستلزم قدرا هائلا من الوقت، والطاقة، والتفكير - وهو جهد لا يتعاطى

المدرسون عليه أي أجر إضافي. إن المهمة قد تكون مربكة للكثير من مدرسي التربية الخاصة (والذين يكونون مسئولين بصورة أساسية عن إعداد وتطبيق البرنامج التربوي التفريدي عندما يعين الطفل في فصلهم).

إن خاصية التسلسل للبرمجة الأكاديمية يجب أن تكون معروفة لدى الاختصاصي الذي يقوم باعداد البرنامج التربوي التفريدي لكي يحدد بالتفصيل تلك المهارات التي يجب أن يتقنها الطفل للوصول إلى هدف معين. إن عملية وجوب اعداد كتابة البرنامج التربوي التفريدي يمكن أن يدعم أفضل أنواع التدريس التشخيصي الارشادي .ويستشعر الكثير من المدرسين بالاعتزاز والفخر لقيامهم باعداد الصورة الأولية للبرنامج التربوي التفريدي، وكذلك بالأسلوب المنظم الذي يتبعونه في مساعدة الطفل، وهذا مدعاة للاحساس بايجابية أكثر تجاه عملهم. ومثل هذه المشاعر فقط هي التي تكون ذات نفع للطفل العاجز عن التعلم.

وإذا لم يظهر الطفل العاجز عن التعلم أي تقدم ملحوظ خلال المدة المقررة في البرنامج التربوي التفريدي، فإن البرنامج يفرض تحديا على الكبار لاستكشاف طرق جديدة، ومحاولة استخدام مناهج مختلفة، وأن يقوموا بمراجعة البرنامج ويعيدوا النظر في مدى حدة المشكلة التي يعاني منها الطفل. إن جودة الخطط العلاجية تتفاوت تبعا لخلفية المدرس وتدريبه، ومدى اطلاعه على مختلف الوسائل والمواد. إلا أنه فيما يتعلق بالطفل الذي يعاني من عجز شديد في التعلم، فإن بالامكان تسجيل سير تقدمه في عدة مجالات، إلا أن درجاته في مجال القراءة أو الهجاء قد لا تظهر تحسنا بصورة متميزة جدا لفترة تصل إلى سنتين أو ثلاث سنوات. إن القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢، لا يجد المدرسين مسئولين عن تحقيق كل هدف سنوي. ولكنه يجد المدارس مسئولة عن توفير الخدمات المنوه عنها كتابة في البرنامج التربوي التفريدي.

إن ما يفتقر إليه القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢، والذي يبدو عنصرا مطلوبا هو

مسئول مؤتمر البرنامج التربوي الفردي ـ أي الشخص المسئول عن حماية البرنامج التربوي الفردي للطفل وصيانته ـ وهو الذي يقوم بعمل الاتصال بالأفراد المعنيين، والذي يقوم بزيارة مدرسة الطفل ويقيم الخدمات الخاصة، ويثير الأسئلة المناسبة، والذي يؤدي دور مدعم الطفل ضمن النظام. ومع أن مثل هذا النظام يعد مكلفا إلا أن وجوده يعني أن فردا معينا في خضم الديمقراطية الواسعة، حيث يبدو كل شيء غير شخصي، سيكون مطلعاً على أمور الطفل بصورة تامة والذي يعرف احتياجاته بصورة عميقة والوسائل التي تم استخدامها معه. ويتأمل أن يكون مسئول الحالة شخصا يمكن أن يحظى بثقة الوالدين بدلا من معاملته كخصم لهما.

البيئة الأقل تقييدا

إن الهدف من القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ هو ضمان الحد الأقصى من النمو لكل تلميذ معاق من خلال توفير التربية الملائمة في أقل البيئات تقييدا أو تحديدا. يتم تحديد التربية الملائمة بصورة مفصلة خلال مؤتمر البرنامج التربوي التفريدي وكذلك تحديد الموضع الذي ستقدم الخدمات الخاصة. إن مفهوم البيئة الأقل تقييدا (تحديدا) لا يؤدي بصورة أوتوماتيكية كما يخشى أن يفهم ذلك دائما، إلى دمج جميع المعاقين في البرامج العادية. وإذا كان هذا المفهوم يؤدي إلى مثل هذا الأمر، فقد كان الأجدر أن يحمل اسما آخر.

ولقد أطلق الكثير من الناس اسماً آخر على القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ وذلك بسبب السيل الكبير من المقالات التي ظهرت في الولايات المتحدة والتي قامت بتسمية القانون باسم «قانون توحيد المسار التعليمي» ومع ذلك فإن كلمة «توحيد المسار التعليمي» لا يظهر مطلقاً في أي جزء من أجزاء القانون. ألا أن هدف الكونغرس الواضح في استخدام الكلمات الثلاث «البيئة الأقل تقييداً» كان لضمان تربية الأطفال المعاقين جنباً إلى جنب مع أولئك العاديين كلما كان ذلك

ممكناً وكلما كان ذلك مناسباً.

ويرجع السبب في تضمين القانون لهذا البند إلى الممارسة الطويلة لعملية تدريس التلاميذ ذوي المشكلات في فصول تضم فئات متباينة من المعاقين. وكان المدرسون يتوقعون أداء متدنياً من هؤلاء. وكنتيجة طبيعية فقد كان ذلك التوقع ينعكس على أدائهم بصورة فعلية.

وبالإضافة إلى ذلك فإن التلاميذ السود وكذلك أولئك الذين نعتبر اللغة الانجليزية بمثابة اللغة الثانية أو الثالثة لهم، يشخصون بشكل خاطئ بأنهم متخلفون عقلياً. ولقد تم تدعيم الفصل العرقي من خلال هذا الاستخدام السيء للفصول والمرافق المنفصلة. لقد كانت هناك ضغوط متنامية إذن لوضع حد لهذه الممارسات. وقد برزت بعد ذلك قضية دمج الأطفال المعاقين كمجموعة والتي لم تستطع أن تتكيف مع الفصول الدراسية العادية وتم عزلها ضمن فصول أو مرافق خاصة، والتي كانت في الغالب معزولة عن المباني المدرسية العادية حتى لا يكون الأمر باعثاً على تذكير الناس بوجودهم. وفي هذه الحالة أيضاً، كانت توقعات التحصيل متدنية في العادة. فالكثير من هؤلاء التلاميذ لم يكن بحاجة إلى وسائل التدريس الخاصة بقدر حاجته إلى الفصول العادية، وكان بإمكانه أن يتقن العمل مع شيء قليل من المعينات الخاصة.

تعد المدرسة عادة مكاناً يختبر فيه الطفل الإحساس بالاتقان والكفاءة. فإذا كان بالإمكان إبقاء الطفل في صفه الدراسي الاعتيادي مع توفير الحد الأدنى من الخدمات التي تفي بالتعامل مع إعاقته، وإذا كان بإمكانه استشعار الاتقان في ذلك الوضع، فإن هذا الطفل إذن يحصل على التربية المناسبة. هناك بعض التلاميذ الذين يعانون من عجز في التعلم والذين تكون إعاقاتهم خفيفة. ولا يتطلب وضعهم سوى أنواع من الخدمات الخاصة كتوفير وقت أطول لإنجاز العمل، وتنظيم أكثر تحديداً لمساعدتهم على تنظيم العمل، وتجزئة التعليمات إلى

عناصرها الصغيرة. وبإمكان البعض الآخر النجاح في الفصل الدراسي العادي بالاستعانة بالآلات الكاتبة، وأجهزة التسجيل والمواد الأخرى المماثلة. وهناك بعض الأطفال العاجزين عن التعلم والذين يحتاجون إلى تدريس خصوصي فردي يومياً، ولكن بإمكانهم الشعور بالكفاءة في العديد من أنشطة الفصل الدراسي العادي ويحتاج البعض الآخر من التلاميذ العاجزين عن التعلم إلى قضاء جزء من يومهم الدراسي في غرفة المصادر حيث يتلقون مساعدة خاصة في مجالات مثل القراءة، والهجاء، واللغة الشفهية والمكتوبة، ولكنهم ينضمون إلى الفصل الدراسي العادي لجميع البرامج غير الأكاديمية وكذلك تلك الأكاديمية منها كلما كان ذلك مناسباً. ويمكن وضع بعض الأطفال العاجزين عن التعلم والذين يعانون من صعوبات أكثر حدة في فصل خاص في المدرسة المجاورة بصفة مستمرة باستثناء فترة الغذاء وفترة الأنشطة الرياضية. أما الأطفال الذين يعانون من عجز حاد في التعلم فإنه يجب وضعهم في فصول متجانسة أو مراكز التعلم طوال اليوم الدراسي وقد يتطلب الأمر وضعهم في مدرسة خاصة. وبالنسبة لعدد قليل جداً من هؤلاء فان المدرسة الداخلية ستكون أفضل بديل لخدمة حاجاتهم الخاصة. إن هناك هذه السلسلة المتصلة من الخدمات التي يجب أن توفرها أنظمة المدارس.

إن أهم مظهر من مظاهر القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ هو إمكانية تعديل أو تغيير البيئة الأقل تحديداً بناء على احتياجات الطفل. أما في الفترة السابقة لظهور القانون فإنه عندما كان الطفل يعين في أحد الفصول أو المدارس الخاصة فإنه لم يكن قادراً على التخلص من ذلك الفصل أو المدرسة إلا نادراً. إن القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ يضمن عملية التقويم المستمرة من خلال المراجعات السنوية وتلك التي تتم خلال السنة.

وبالإمكان الوقوف على الأمور الأكثر إثارة للجدل فيما يتعلق بالبيئة الأقل تقييداً من خلال حالة الطفل (جلبرت). وهناك بعض مدرسي الفصول الدراسية

والقادرين على مساعدة التلاميذ الـذين تتراوح درجـة العجز في التعلم لـديهم من المستوى الخفيف إلى المستوى المعتدل على إيجاد السبل لأداءوظائفهم بصورة تخفف من عجزهم وتجعلهم قادرين على الشعور بالنجاح يومياً بـدرجة تضمن استمـرار شعور الإيمان بالنجاح .إلا أن تلاميذ مثل (جلبرت) يشعرون عـادة بعدم الكفـاءة بصورة أكبر ويصيبهم الإحباط عند استبقائهم في الفصول الدراسية مـع التلاميـذ العاديين.

إن وضع (جلبرت) في فصل دراسي عادي حيث لا يمكن استيفاء حـاجاتـه وهو في واقع الأمر كوضعه في بيئـة أكثر تقييـداً مما لـو تم تعيينـه في فصـل دراسي متجانس حيث يمكنه الحصول على المساعدة للتعلم والنجاح. ولم يكن الكونغرس يسعى لإقحـام (جلبرت) في بيئة يشعـر فيها بـالمزيـد من عدم الكفـاءة والاحباط ويتعرض لمضايقة الآخرين والعزلة الاجتماعية بسبب العجز الذي يعاني منه طـالما كان (جلبرت) يتمتع بذكاء عال بدرجة تجعله يدرك كيف يؤدي الآخرون أعمالهم بسهولة في الوقت الذي يعجز هو عن أدائها مع بذل الجهد الكبير، فكيف يتأتى له الشعور بالثقة والايجابية تجاه نفسه في الفصل العادي. قد يشعر (جلبرت) في مثل هذا الموقف، بـدرجة من الفشـل تجعله ينتكس، أو قد تحيله إلى مهـرج الفصل، ذو أثر سلبي، أو متلف للممتلكات، أو قـد يكون المعـطل الذي يعيق الآخـرين عن التعلم.

إن وضـع الـطفـل في الفصـل المتجـانس، لا يعني حـرمـانـه من خـوض التجارب الاعتيادية إذ أن بالإمكـان إطلاعـه على المـواد المثيرة لـلاهتمام، وتحـديه ذهنياً وإبداعياً، كما يمكن اشراكه في الرحـلات، وتوفـير الفرص لـه للتفاعـل مع مجتمعه المحلي. يستطيع الفصل الدراسي المتجانس توفير الفرصـة للطفل لتشرب المواد والخبرات من خلال تنظيمها بصـور تسمح له بالنجاح. إن الخبرات العادية تنبع من الفصل الدراسي ذاتي التجانس.

وينتمي العديد من التلاميذ كـ (جلبرت) إلى الفصل الدراسي المتجانس والذي يضم ٩ أو ١٠ من الأطفال العاجزين عن التعلم إلى أن يتأهلوا للانتقال إلى غرفةالمصادر،وأخيراً، إلى الفصل الدراسي العادي من خلال خدمات الدعم الملائمة. إننا لا نفكر قط في القاء طفل ما قبل المدرسة، والذي لا يجيد السباحة، في مسبح كبير طالبين إليه السباحة. ومع ذلك فإننا نقوم يومياً بقذف الأطفال الذين لا يعرفون كيف يتعلمون في الفصول العادية وغالباً ما نشاهدهم يشرعون في الغرق في خضم أمواج هذه الفصول. وعلى الآباء والأمهات توخي اليقظة فيما يتعلق بالوضع الأفضل لأطفالهم. وهذا الأمر يعني دراسة احتياجات الطفل والقدرة على مواجهة الاعاقة بشجاعة. ويفقد بعض الآباء والأمهات القدرة على إدراك حاجات أطفالهم ويقعون ضحية الخوف من الوصمة إذا ما تم وضع طفلهم في فصول التربية الخاصة.

ويرغب جميع الآباء والأمهات في رؤية أطفالهم ناجحين ولا يعزلون في صفوف خاصة لكونهم مختلفين، إلا أن التعقيدات الانفعالية التي يفرزها فشل الطفل يوما بعد يوم يمكن أن تتحول إلى مشكلة أكثر حدة من العجز عن التعلم ذاته.

ويعد الطفل الذي يعاني من عجز حاد في التعلم فردا متعدد الاعاقات. ويصف أحد المدرسين هذا الطفل بصورة دقيقة فيقول: «إن هذا الطفل كفيف بعض الشيء في أن عينيه لا تدرك معاني ما هو موجود على الورقة، وهو أصم بعض الشيء في أنه لا يقدر على تنظيم المعلومات التي ترد من أدنيه. ويعاني في الغالب من شلل دماغي خفيف حيث يعوز حركاته الترابط وتتسم بالخرق. كما يتميز حديثه في بعض الأحيان بالتعلم ولا يجد الكلمات المناسبة. أما انفعاليا، فأنه يميل إلى الإفراط في الاستجابة، أو أنه يستجيب بصورة غير ملائمة. ومع ذلك فإنه يتمتع بمجالات كفاءة عديدة، إنه الطفل الأصعب على التعلم».

هل بإمكان الآنسة (بورتر)، والتي ترعى ٣٤ من تلاميذ المرحلة الثالثة في صفها، والذي يضم طفلا كفيفاً وآخر أصم، أن يوفر لـ (جلبرت) المفرط النشاط الذي يعاني من عجز شديد في التعلم بالإضافة إلى اثنين آخرين من ذوي العجز المعتدل في التعلم المساعدة التي يحتاجون إليها في التركيز أو الإشراف المطلوب لضبط أنفسهم، وكذلك تدريس المتطلبات السابقة خطوة خطوة حتى يتمكنوا من تعلم الحروف الأبجدية. قد تتمكن الآنسة (بورتر) من استيفاء حاجات (جلبرت) بصورة منظمة ومتسقة إذا كان لديها ١٥ تلميذاً فقط في صفها الدراسي، وإذا توفرت لديها مساعدة متدربة، بالإضافة إلى الكثير من خدمات الدعم، وحتى في هذه الحالة فإن مهمتها ستكون صعبة.

إن الفكرة الخاطئة في جميع نظمنا التعليمية في الوقت الحاضر تكمن في اعتقادنا أن الصفوف الكبيرة العدد تخدم حاجات الأطفال. تتوفر لدينا أدلة في جميع أنحاء الولايات المتحدة بأن درجات الاختبار آخذة في الانحدار، ومشكلات النظام في ارتفاع، والأطفال لا يتعلمون القراءة والكتابة بشكل سليم، ومع ذلك لا يقوم (إقليم مدرسي) واحد بتخفيض حجم الفصول بصورة كبيرة لإعطاء الأطفال والمدرسين فرصة صعبة للنجاح. لماذا؟ لأن المواطنين وممثليهم قرروا بأنه يجب توزيع الأموال في أماكن أخرى. ومع ذلك نستمر في ابراز التحسر على التوعية السيئة لنظامنا التعليمي وفي الغالب الأعم نلقي بالتبعة على المدرسين. ونادراً ما نوفر للمدرسين الدعم والتدريب اللازمين للتعامل مع الأطفال المعاقين.

تنمية العاملين في الميدان

يحوى القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ مواد كثيرة للولايات لوضع أنظمة شاملة لتنمية الموظفين من خلال برامج تدريب ما قبل الخدمة وبرامج تدريب أثناء الخدمة وجعلها في متناول جميع الموظفين المشاركين في تربية الأطفال المعاقين.

ولقد قامت بعض الـولايات بمحـاولة تنفيـذ ذلك بـالفعل. ولكن ظهـرت الشكوى من معظم المدرسين كونهم لم يتلقوا تدريباً شـاملاً أو أي تـدريب خاص للعمل في الفصول العادية مع الأطفال المعاقين، لقـد ذكر هؤلاء بـأن تدريبهم في الغالب تمثل في الالتحاق بورشة عمل واحدة أو الاستماع إلى محـاضرة أو مشاهـدة بعض الأفـلام. وبصورة خـاصة فـإن معظم المـدرسـين لم يتم تـدريبهم في مجـال الوسائـل الخاصـة والتي تعينهم في مساعـدة التلاميـذ العاجـزين عن التعلم. أن برامج تدريب مدرسي المرحلة الابتدائية والثانـوية في مـرحلة ما قبـل الدراسـات العليا (لا تتضمن جرعـات كافيـة من التربيـة الخاصـة، على الـرغم من أن دائرة الـتربية للمعـاقين من مكتب الـتربية قـد وفر «منـح العميد» للعـديد من عمـداء مدارس التربية (في الجامعات) لحثهم على العمـل مع أعضـاء الهيئة التـدريسية في الجامعة لدراسة مشكـلات المعاقـين. وعندمـا تقوم الهيئـة التدريسيـة في الجامعـة بتوفير مقررات لمدرسي المستقبـل في مجال القـراءة، وفنون اللغـة، والريـاضيات، والعلوم، والعلوم الاجتـماعية كنتيجـة لبرنـامج (منـح العميد)، فـإن من المؤمـل أن يكون ذلك دافعاً لتوفير الحاجات الخاصـة للطفل العـاجز عن التعلم في هـذه المجالات. إن جميع المـدرسين الـذين يتلقون تـدريبا بحـاجة إلى إدراك اختـلاف أسـاليب التعلم لدى الأطفـال. ولا يتوفـر في الوقت الحـاضر العـدد الكـافي من الجامعات التي تتضمن متـطلباتهـا مقررات في مجـال العجز عن التعلم كجـزء من الدرجة العلمية الممنوحـة لمدرسي المـرحلة الابتدائيـة والثانـوية. وتـدار الفصول المتجانسة للأطفال العاجزين عن التعلم في بعض الـولايات من قبـل مدرسـين لم يتلقوا الا الشيء اليسير جداً في مجال العجز عن التعلم أو أنهم لم يتلقوا أي تـدريب سواء أكان هؤلاء مجازين من قبل أنظمة مدارس الولاية أو لم يكونوا كذلك.

إن تـدريب مدرسي الأطفـال العاجـزين عن التعلم يجب أن يبـدأ من فهم النمو الإدراكي والمعرفي الـطبيعي لدى الأطفـال الصغار. أنهم بحـاجة إلى هـذه المعرفة لتعينهم على فهم المتطلبات المتضمنة في عملية التعلم اللغوي، والقـراءة،

والكتـابة، والهجـاء وكذلـك الحساب. إن هـذا الأمـر ضرروي ليس فقط لفهم الطفل العـاجز عن التعلم والمرحلة النهائيـة التي يمر بهـا، ولكن لكتابـة البرنـامج التربوي الفردي السليم للايفاء باحتياجاته الخاصة أيضا.

إن المدرسين الذين سيضطلعون بمهمة إدارة الفصـول الذاتيـة التجانس أو الذين سيعملون كمدرسي غرفة المصادر، يجب عليهم دراسة عالم الطفل العاجـز عن التعلم، ووسـائل تعليمـه كيفيـة التعلم ومبـاديء العـلاج الأسـاسيـة. إنهم بحاجة إلى تدريب عملي لمدة سنة تحت إشراف مـدرس خبير في مجـال العجز عن التعلم. وإذا كنـا نطمـح في توفـير الحاجـات الفرديـة لـلأطفـال العـاجـزين عن التعلم، فإنه من الضروري تحديد الحاجات الفردية للقائمين عـلى تدريس هؤلاء الأطفال. إن الاطلاع على التنوع الواسع في المواد والوسائل جزء الزامي في مجـال إعدادهم التربوي. إن التدريب المكثف في مجـال التشخيص والقراءة العـلاجية، واللغة، وتنمية المجـال الحركي ـ الادراكي، والحسـاب يجب أن تكون متـطلبات لمـدرسي العجز عن التعلم إضـافة إلى مقـررات في مجال تنـظيم السلوك والقياس النفسي / التربوي. إنـه من الأهمية بمكـان تشجيع ملكة الخلق والإبداع لـديهم لكي يتعلموا استغلال جميع مصادرهم الـذاتية، كـما يجب تعليم المدرسـين خلال فترة التدريب كيفية إعداد المواد الملائمة لكل حالة وكذلك الألعاب التعليمية حتى يتجنبوا الاعتماد الكلي على المواد التجارية في تعليم الأطفال.

إضافة إلى ذلك، فإن جميع مدرسي التربية الخاصة بحاجة إلى تعلم كيفيـة إعداد (تحليل العمل). إن عليهم تحليل الواجب (المهمة) وفهم جميـع الخطوات التي يجب أن يتقنها الطفل حتى يتمكن من استكمال المهمة بنجاح. لا يعـد تحليل الواجب مفتاحا للتعليم العلاجي الجيد فقط لكنه أسلوب محكم ويعين المدرسـين على إعداد الأنشـطة المتسلسلة في البرنـامج الـتربوي الفـردي للطفل. إن إعـداد البرنامج التربوي الفردي يجب أن يصبح جزءا من تدريب كل مدرس.

يجب أن تستوعب برامج الدراسات العليا في الجامعة درس التربية الخـاصة

لتمكينهم من توفير التربية الملائمة لطفل مثـل (جلبرت). إن المدرسـين كالسيـدة (بـورتر)، يجب أن يـطالبوا بـالتدريب والخـدمات التـدعيمية التي يحتـاجونها من خلال منظماتهم المهنية.

الاجراءات القانونية لحماية حقوق الأطفال العاجزين عن التعلم:

يتضمن قـانون العـام ٩٤ ـ ١٤٢ في البند ٦١٥ شروطـا مكثفة. وبصـورة أساسية فـإن هذا الجـزء من القانـون يمنح الـوالدين الـطرق والأساليب لتحـدي القرارات أو الأعمال التي تتسم بالتراخي من قبل نظام المدرسة فيما يتعلق بالتالي:

١ ــ اخطار بالاجراءات التي ستتخذ أو رفض القيام بالاجراءات.
٢ ــ تعريف طفلهم كشخص معاق.
٣ ــ تقويم الطفل.
٤ ــ تعيين المكان الذي سيلتقى فيه الطفل تعليمه.
٥ ــ التدريس الخاص (التربية الملائمة) الذي يوفر للطفل.

ويمتلك نظام المدرسة أيضا الحق في اتخاذ الاجراءات لحماية حقوق الأطفال العاجزين عن التعلم فعلى سبيل المثال، يمكن للمدرسة رفع دعوى على الـوالدين لرفضهما الموافقة على التقويم أو تعيين المكان الذي سيتلقى فيه طفلهم تعليمه. إن هناك بعض الآباء والأمهات الذين لا يستـطيعون تحمـل، أو لا يرغبـون في تقبل اعاقات أطفالهم الذين يعانون من عجز في التعلم. إن هؤلاء هم الذين يرون بأن أطفالهم لا يعانون من أي عيب، وأن الأمر لا يتعدى كونه تعليما سيئا وافتقـارا إلى النظام داخل المدارس. . إذا كان الوالدان يـرفضان المسـاعدة المقـدمة لـطفلهما، فإن بإمكان المدرسة، ويجب أن تقوم بدور المدعم للتلميذ لتوفير فرص التعلم له.

لقد احتار والدا (جلبرت) فيما يمكن أن يقوما به بعد توقيع استمارات طلب التقـويم، ولم تتخذ أيـة اجراءات خـلال فترة زمنيـة امتدت إلى شهـرين ويرجـع

الفضل في دراية والديّ (جلبرت) بالخطوات القانونية التي يمكن اتخاذها لمصلحة ولدهما فقط إلى انضمامهما إلى اجتماع الفرع المحلي (لجمعية الأطفال العاجزين عن التعلم). وكخطوة أولى للبدء بالعمل، نصحت جماعة الدعم الوالدين بشراء دفتر مذكرات لتسجيل جميع المكالمات الهاتفية التي أجروها مع نظام المدرسة، وتواريخ هذه المكالمات، أو الشخص الذي تحدثا إليه. لقد تعلم والدا (جلبرت) أن يطلبا أداء جميع الاجابات كتابة وتعلما كتابة الرسائل إلى نظام المدرسة بأنفسهم لتأكيد أو تدعيم الحوار الشخصي الذي دار بين الجانبين خلال المحادثة الهاتفية.

لقد تمت عملية تقويم لـ «جلبرت) خلال شهرين ليس بسبب الضغط الذي مارسه الوالدان على النظام بل لأن السيدة (بورتر) أيضا استمرت في طلبها ضرورة تقويم الطفل وبسبب عدم رضا والديّ (جلبرت) عن نتائج التقويم فإنهما قاما بدراسة القانون عام ٩٤ ـ ١٤٢ بصورة كافية مكنتهما من معرفة حقهما في تقويم تربوي مستقل وحقهما في معرفة كيفية الحصول على هذا التقويم بصورة مجانية أو بأجور بسيطة. إن الجزء الدقيق من الموضوع تمثل فيما إذا نظام المدرسة سيتكفل بدفع نفقات أم يطلب تحقيقا سعيا وراء اظهار صحة عملية التقويم التي قام بها. ولو كان الأمر انتهى إلى جلسة تحقيق، فإن المسئول عن عملية التحقيق، والذي يشترط أن يكون شخصا من خارج النظام المدرسي ومحايدا، لربما قرر أن يتولى والدا (جلبرت) جمع الأموال اللازمة بصورة مستقلة.

إذا قام النظام المدرسي بتحدي طلب والدي (جلبرت) لتقويم آخر. فقد كانت أمامه خطوة أخرى لاقتراحها دون الالتجاء إلى التحقيق. يلجأ العديد من الولايات إلى أسلوب التوسط لحل الاختلافات، وإن كان القانون لا يتضمن هذا العنصر. إن الجانب الايجابي في هذا الإجراء هو أنه لا يعد مواجهة رسمية، أما الجانب السلبي فيتمثل في استغلال هذا الاجراء من قبل بعض الولايات لتأخير اتخاذ أي اجراءات لفترة طويلة.

بعد أن حصل والدا (جلبرت) على الموافقة على اجراء عملية التقويم

الثانية، توجها إلى اجتماع البرنامج التربوي التفريدي لمناقشة كيفية توفير التربية الملائمة لطفلهما من قبل النظام المدرسي. ولم يتفق والدا (جلبرت) على تفسير نظام المدرسة لمفهوم البيئة الأقل تحديدا، وبالتالي رفضا التوقيع على البرنامج التربوي الفردي وقدما طلبا لجلسة تحقيق. وتوجها في هذه الأثناء لطلب المساعدة من احدى جماعات الدعم التي يمكن الحصول على عون منها. (انظر الفهرس رقم ٥ للاقتراحات المقدمة حول كيفية حصول الوالدين على المساعدة القانونية المجانية أو ذات التكلفة البسيطة). تحوي مدارس القانون غالبا على برامج اكلينيكية وقد قامت الحكومة الفيدرالية بوضع المخصصات المالية تحت تصرف الولايات لبرامج الوقاية وأنظمة الدعم لحماية الحقوق القانونية للأطفال الذين يعانون من صعوبات نمائية. ومن خلال هذه الموارد المالية يمكن للفروع المحلية من جمعية الأطفال العاجزين عن التعلم المساعدة في الحصول على المساعدة القانونية. إن النظام المدرسي مطالب باعلام الآباء والأمهات كتابة حول أية خدمات قانونية مجانية أو ذات نفقات مخفضة متوفرة في مجتمعهم المحلي.

لقد نُصح والدا (جلبرت) بأن من مصلحتهما تعيين محام لتولي قضية طفلهما على الرغم من عدم وجود ما يلزمهما بذلك. وقد قصدا أحد المحامين وفيما يلي أنواع الأسئلة التي طرحاها عليه:

١ ــ هل لديك المام بالقانون ٩٤ ـ ١٤٢ والتشريعات المرتبطة به؟
٢ ــ هل سبق لك القيام بالدفاع عن آباء وأمهات آخرين في مجال التحقيق؟
٣ ــ هل هناك شيء يمكن القيام به دون اللجوء إلى اجراء التحقيق؟
٤ ــ ماهو دورنا كآباء وأمهات في جلسة التحقيق؟
٥ ــ ماهي الآثار المحتملة لطفلي عند اجراء تحقيق؟
٦ ــ ماهي أنواع الترتيبات التي يجب أن أتخذها؟
٧ ــ أي نوع من الشهود نحتاج إليه؟
٨ ــ ماهي الأسس التي يبني عليها مسئول التحقيق قراراته؟

٩ ــ كم ستبلغ تكاليف هذه العملية كلها؟

١٠ ــ ما هو أول اجراء ينبغي علينا القيام به؟

ويقوم معظم المحامين بدراسة جميع السجلات ذات الصلة بعملية التعرف على الطفل العاجز عن التعلم والتقويم، وكذلك تعيين المكان الذي سيتلقى فيه الطفل تعليمه ومن ثم يحاولون الوصل إلى اتفاق مقبول لدى مسئولي المدرسة لتجنب احالة القضية إلى جلسة تحقيق أو إلى المحكمة. لقد انهارت المفاوضات في قضية (جلبرت). فقد أصر النظام المدرسي بعناد بأن لديه العديد من الأطفال الذين يبدون أكثر عجزا في التعلم من (جلبرت)، والذين يكونون بحاجة أكبر إلى الفصل المتجانس، كما حاولت ادارة المدرسة إقامة الدليل على أن البيئة الأقل تقييدا لـ (جلبرت) إنما هي الفصل الدراسي العادي. إذا كان والدا (جلبرت) يسعيان إلى وضع طفلهما في مدرسة خاصة للذين يعانون من عجز حاد في التعلم، فإن نفس الحجج أو البراهين كانت واردة أيضا، بالإضافة إلى التكلفة المادية. وكان على الوالدين اثبات أن المرافق المدرسية المحلية لم تكن مهيئة للايفاء باحتياجات طفلهم الخاصة.

وبعد تقديم الطلب الرسمي للتحقيق، فإن التحقيق وكذلك قرار مسئول التحقيق يجب أن يظهر خلال ٤٥ يوما. ويتوجب تقديم جمع الوثائق من كلا طرفي النزاع قبل خمسة أيام سلفا وإلا فإنها ستكون لاغية إلا إذا اتفق كلا الطرفين على تجاوز هذه القاعدة كما يجب تقديم قائمة بأسماء الشهود (وهم عادة من المهنيين مع خبرة في مجال العجز عن التعلم) بخمسة أيام على الأقل على موعد انعقاد جلسة التحقيق. ويحق للوالدين الحصول على تقرير مدون أو مسجل عن التحقيق .تكون جلسات التحقيق مغلقة للعامة،اللهم إلا إذا طلب الوالدان أن تكون مفتوحة لهم وإذا رغب الوالدن، فإن بإمكان الطفل حضور جلسات التحقيق. وكما هو الحال مع الكثير من الآباء والأمهات، قرر والدا (جلبرت) بأنه ليس هناك مبرر لتعريض (جلبرت) لمثل هذا الاجراء وإلى حين توصلهما ونظام المدرسة إلى اتفاق حول الموضوع الذي سيتلقى فيه (جلبرت) تعليمه، فقد طلب

إلى (جلبرت) البقاء في الفصل الدراسي الذي تقوم السيدة (بورتر) بالإشراف عليه.

ليس هناك شك في أن الآثار السلبية لهذه الاجراءات قد تستنزف الوالدين انفعاليا ولكن والديّ (جلبرت) اكتشفا أن ما سيحصلان عليه يستحق هذا العناء المبذول فالخطر يهدد مستقبل طفلهم. لقد اتسمت جلسة التحقيق بالقليل من مشاعر الاستياء، والاتهامات المتبادلة أو مشاعر الرثاء. ويتعرض الوالدان للاهانة في بعض حالات التحقيق من قبل المستشار القانوني الذي يتولى الدفاع عن ميزانية النظام المدرسي، خاصة في تلك الحالات التي يسعى فيها الوالدان الحصول على امتياز وضع طفلهما في مدرسة خاصة.

ولقد أمضى والدا (جلبرت) ساعات قليلة في جلسة التحقيق. وتستمر بعض جلسات التحقيق لعدة ساعات أو لعدة أيام. ويقوم مسئول جلسة الاستماع باعطاء كلا طرفي النزاع تقديم الأدلة، ويسمح باستجواب الشهود وعادة ما يقوم بطرح عدد من الأسئلة بنفسه. وعلى مسئول جلسة الاستماع توفير قرار مدون خلال ٤٥ يوما المحددة من تاريخ تقديم الطلب ويقوم بتوضيح الحقائق التي اعتمد عليها في اتخاذ القرار.

ولقد قرر مسئول جلسة الاستماع في قضية (جلبرت) بأن تعيين المكان المقترح الذي سيتلقى فيه (جلبرت) تعليمه من قبل نظام المدرسة يعد غير مناسبا. وقد منح الادارة مهلة ٢٠ يوما لاعداد برنامج تربوي فردي جديد واختيار المكان المناسب لتعليم (جلبرت). لقد تم وضع (جلبرت) في فصل متجانس خلال أيام وقد كان يسير سيرا حسنا بعد سنة من ذلك التاريخ، على الرغم من أن أداءه كان دون مستوى الفصل، لقد كان يقرأ ويقوم بحل بعض المسائل الحسابية الكتابية كما أن مهارات الكتابة لديه وإن كانت في تحسن، إلا أنها ظلت فجة إلى حد كبير. وبشكل عام، بدأ (جلبرت) بالاقتناع بأنه سيكون قادرا في النهاية أن يكون تلميذا جيدا. لقد شعر والدا (جلبرت) بأن النتائج

كانت تستحق الجهود المبذولة في سبيلها.

وفي حال خسارة والديّ (جلبرت) للقضية فقد كان لهما الحق في استئناف الدعوى أمام احدى وكالات (ممثلي) الولاية والمؤلفة من فاحصين والذين ينبغي عليهم القيام بمراجعة جلسة الاستماع واتخاذ القرار خلال ٣٠ يوما من جلسة الاستئناف. يمتلك نظام المدرسة العامة نفس حق الاستئناف لمراجعة جلسة الاستماع. إن بامكان والديّ (جلبرت) طلب استئناف دعوى مدنية في المحكمة إذا أيدت الوكالة التابعة للولاية (ممثل الولاية) قرار رئيس جلسة الاستماع.

لقد كانت هناك سلسلة متلاحقة من التحقيقات الأولية، والدعاوي القضائية والشكاوي والتي كانت تتعلق أساسا بوضع الطلاب ذوي العجز الحاد عن التعلم في المكان التعليمي المناسب لهم والذين شعر آباؤهم بأن أنظمة التعليم على المستوى المحلي وعلى مستوى الولاية لا توفر المرافق الملائمة مع مدرسين ذوي تدريب لتعليم أطفالهم المعاقين بشكل مناسب. لقد كانت المحاكم الفيدرالية تصدر أحكامها لصالح الأطفال في الغالب. إلا أن ردة الفعل آخذة في الازدياد بين المسئولين المحليين وعلى مستوى الولاية والمواطنين بصورة عامة والذين يستنكرون كل هذا الانفاق من الأموال العامة والوقت من الإدارة في مثل هذه الدعاوي القضائية. والأكثر من ذلك، فقد كان التعليم المدرسي الخاص على نفقة المدارس العامة أمرا مثيرا لامتعاض البعض. من الضروري أن تتوفر في أنظمة المدارس العامة مرافق أفضل ومدرسون متدربون لمقابلة حاجات التلاميذ الذين يعانون من عجز حاد في التعلم، كما يجب على جماعات الدعم مساعدة الناس على استبصار أفضل بالقضايا الهامة المتعلقة بالأمر.

مشاركة الآباء والأمهات:

يتخلل موضوع مشاركة الآباء والأمهات جميع عناصر القانون العام ٩٤ - ١٤٢. فالقانون يقر بأهمية الوالدين في جميع مراحل العمل ويشجع مشاركتهم في

إعداد والتصديق على السياسة التربوية. إن مشاركة الآباء والأمهات في جلسات الاستماع العامة وكذلك عضويتهم في الهيئات الاستشارية على المستوى المحلي ومستوى الولاية في مجال تربية الأطفال المعاقين يوفر الفرصة للآباء والأمهات ليس فقط للتأثير على السياسة التربوية ولكن للتأثير على الخطوات الاجرائية وأساليب الاشراف عليها وضبطها.

ويهدف القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ إلى الايفاء، وبأفضل وسيلة ممكنة، بالحاجات الفردية لكل طفل يعاني من حالة اعاقة من خلال توفير التربية الملائمة. ويتوجب على آباء وأمهات ومدرسي الأطفال العاجزين عن التعلم للعمل معا بأكبر درجة ممكنة لبلوغ هذه الغاية. وإذا كان بامكان أنظمة التعليم المحلية توفير وتعيين (مشرف الحالة) والذي يقوم بمتابعة حالة كل طفل معاق خلال سيره التعليمي، فقد يكون ذلك باعثا على شعور جميع الآباء والأمهات، والمدرسين والإدارات المدرسية، بأن هناك من يستمع إلى وجهات نظرهم، وإنهم يحظون بالدعم، وكنتيجة لذلك فقد يتمكنون من التعاون معا بصورة أفضل. يحتاج الأطفال العاجزون عن التعلم إلى كل دعم ممكن. وبصورة أساسية، فإن من مصلحة الطفل أن تقوم المدارس والآباء والأمهات بدور أفراد فريق العمل وليس بدور الخصوم.

إن ما يجمعنا جميعا هو الاهتمام بالطفل الذي يعاني من عجز في التعلم.

إن ما نعرفه جميعا هو أن نوعية التربية التي يتلقاها الطفل يمكن أن تخلق فرقا جوهريا في نوعية حياة الطفل العاجز عن التعلم.

إن ما نحتاج القيام به جميعا أن نستخدم القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢ لتوفير أفضل تربية وأنسبها للطفل العاجز عن التعلم.

* * *

الفصل الثاني عشر
المراهقة: التنشئة الاجتماعية والتنظيم

عندما يصل الطفل العاجز عن التعلم إلى مرحلة المراهقة يكون والداه أكبر سنا وأكثر اعياء مما كانا عليه عندما كان طفلاً. لقد جاء الغد المرتقب. ولم تعد المشكلة الآن مقصورة على عدم وجود العلاج الشافي لها بل أن الطفل أصبح الآن أكثر صعوبة في التعامل معه من أي وقت مضى. إنه يعتمد على الآخرين إلى حد بعيد، في الوقت الذي يبدى فيه مقاومة أكبر لضبطه وتوجيهه. إنه الآن أكبر، وأقوى، وأكثر انسجاما ومع ذلك أكثر تحديا، ويشعر والداه أنهما الآن، أكثر من أي وقت بحاجة إلى:

طاقة أكبر.
قدرة تحمل أعظم.
صبر أطول.
تحمل أكثر.
وأمل أكبر في أنه سيكون قادراً . . .
على التكيف مع الحياة بصورة فعالة.

من الطبيعي أن يشعر والدا المراهق العاجز عن التعلم بالميل إلى الاستسلام أحيانا. فقد تعمقت مشاعر الاحباط والقلق لديهما. لقد حان الوقت للتفكير في المستقبل وهما قلقان بشأن ذلك بشكل عميق. إنه من الضروري بمكان القيام بدراسة متأنية لفرص التعليم المتوفرة والعمل، والفرص الاجتماعية

المتاحة للطفل.

إن عليهما ايجاد الطرق التي تمكن المراهق العاجز عن التعلم لتمكنه من تعلم وسائل الاكتفاء الذاتي. وعندما كان الطفل صغيراً، كان بوسع والديه استخدام براعتها ومصادر حل المشكلات بصورة فعالة، وكانا يمهدان السبل لتوفير فرص النجاح والثقة لطفلهما، ويغريان بقية الأطفال للمشاركة معه ويكونون أصدقاء له. ولكن المراهقين نادرا ما ينساقون وراء اغراءات ومساعي الوالدين إلا إذا كانت هذه المساعي في صورة تذاكر لمباريات كرة القدم أو أية أحداث مثيرة أخرى. وحتى مع هذه الاغراءات فإنهم لا يفلحون دائما.

ويخضع المراهقون لقواعدالجماعة، إنهم يتوحدون معا ضد عالم الكبار، أو على الأقل بعيداً عنه. ويُعد ذلك اجراء طبيعيا فهم يعزلون أنفسهم بصورة مؤقتة ضمن مجتمعهم الخاص، ويمزجون ماضيهم أي طفولتهم بحاضرهم ويتأهبون لمقارعة المستقبل. إن المراهقة هي الفترة التي تضحى فيها علاقات الأقران ذات أهمية بالغة، ويوجهون بعضهم بعضا في الغالب من خلال وسائل اتصال قد تبدو غير مفهومة للكبار.

ويتمتع بعض المراهقين العاجزين عن التعلم بنضج اجتماعي يمكنهم من التوافق مع الجماعة، إنهم قد يشعرون بالفشل في المجال المدرسي ولكن ليس في الحي. إلا أن غالبية المراهقين العاجزين عن التعلم يفتقرون إما إلى النضج الاجتماعي أو إلى مهارات التواصل ليكونوا أعضاء منتمين انتماءً قويا لجماعات المراهقين، فيشعرون بالعزلة بشكل متزايد. وتصف السيدة (انتوني) هذا الوضع بالطريقة التالية، «لقد تعودت أن أبكي لأن (جيم) لم يكن قادرا على القراءة وقُدر لنا ـ أنا و(جيم) أن نراقب اخوانه واخواته الأصغر سنا وهم يتفوقون عليه في المدرسة. إن دموعي الآن تملأ عيني لأن (جيم) يشعر بالوحدة والعزلة، ويظل حبيس المنزل أكثر فأكثر ويلازم التلفزيون بصورة دائمة.»

ولا يعرف المراهـق العاجز عن التعلم غالبا كيف يتصرف حيال مشكلتـه. فتواجده الدائم مع والـديه يـزيد من فـرص الصـدام بينهم، ويـزيد من شعـوره بالمضايقة، ويؤدي إلى زيادة تعـاسة كـل فرد حيث يـتزايد الشعـور بعدم الملائمة لدى كل فرد له علاقة بالأمر. إنه لأمر مألوف أن يردد الآباء والأمهات والمدرسون الأقوال التالية الموجهة للمراهق العاجز عن التعلم:

لقد حان الوقت لأن تتصرف كإنسان ناضج
إنك أكبر من أن تكون عاجزا عن القيام بهذا العمل
متى ستبدأ بالنضج ؟
إلى متى ستظل على هذه الحال ؟
أليس بامكانك أن تتعلم اطلاقا؟
متى ستتوقف عن التصرف كطفل الثانية؟
متى سينتهي كل هذا؟

ويجب على المهنيين أن يدركوا أن هذه الأمور لا تستهدف في الغالب جـرح مشـاعر المـراهق، أو مضايقتـه، أو الثأر منه. إنها أقوال تنم عن مشـاعر اليـأس، والاحبـاط، والخـوف، والشعـور بـالـذنب، أو القلق. إن هـذه الكلمات تنبعث تلقائيا من مشاعر الألم. وتنبعث من الشعور بعدم معـرفة البـديل الـذي يمكن أن يقوم به. ومع ذلك، فإنه في الوقت الذي يخـوض فيه الـوالدان صراعـا مع هـذه الوقائع، فإن بقية الأطفال الآخرين في الأسرة يوجهون الانتقاد إليهم لكونهم غير صارمين بدرجة كافية، أو غير ودودين بدرجة كافية، أو متعاونين بدرجة كافية مع أخيهم العاجز عن التعليم. وغالبا مايصرخون في وجوه آبائهم قـائلين «قم بعمل شيء من أجله!». يحاول جميـع الآبـاء والأمهـات بـذل أقصى جهـدهم لمسـاعـدة الـطفل، وعنـدما لا تفلح هـذه الجهود في إعـادة الأمور إلى نصـابها، فـإن الآباء والأمهات قد ينتابهم الشعور باليأس.

ويشعر المراهق العاجز عن التعلم بنفس مشاعر اليأس هذه. أنه يمتص جميع مشاعر الغضب، والذنب، والخوف والتي تخلق فيه احساس بالدونية. إنه يتعلم خلال السنوات الأكثر أهمية في تشكيل شخصيته والتي يكون فيها أكثر حساسية. إنه لا يستطيع القيام بأي شيء أو يفهم، أو يؤدي الأعمال كبقية الأطفال الآخرين، ويؤدي آثار تراكم خبرات الفشل وبصورة قوية إلى تكوين صورة ضعيفة عن ذاته. إن ادراكه لأسرته يتمثل في الغالب في أن والديه يضايقانه دائما لأنه لا يستطيع أداء أي شيء بصورة صحيحة. كما أن ادراكه لمدرِّسته يكون في الغالب في صورة المدرسين المزعجين له. أنه يشعر بأنه قد حكم عليه أنه «سيء» دائما.

- أنا لا أستطيع أداء أي شيء بصورة صحيحة.
- أنني إنسان سيء.
- أنني أحمق.
- أنني متخلف عقلياً.
- لا أحد يحبني.
- الجميع يضايقني.

هذه هي بعض المشاعر التي يتحمل الطفل العاجز عن التعلم عبئها وهو ينمو. أنه لا يفهم، أو يسيء فهم الكثير من مظاهر حياته، وهو يتلقى النصح أو الانتقاد لتعديل سلوكه فيفهمها بدوره بأن «الجميع يضايقونه» ويحتمل أن يكون هذا الأمر انعكاسا لرؤيته الحقيقية للموقف إذ أنه لا يفسر النصيحة أو الانتقاد كأمور ايجابية. إنه ينظر إلى عالمه في الغالب كسلسلة من الاخفاقات، اخفاق يتلوه اخفاق، بحيث يؤدي كل ذلك إلى كارثة شخصية. إنه من الصعب خلق مشاعر إيجابية تجاه نفسه في خضم هذه الظروف. وإذا كان الطفل العاجز عن التعلم يتمتع بمهارات خاصة، فإن بإمكانه الاحساس بشعور طيب من خلال نجاحه في مجالات الرياضة، والمواهب الفنية، أو من خلال شعبيته في جماعة

أقرانه، ولكنه لا زال يحس باحساس مزعج كونه يعاني من مشكلة ما.

ولهذا السبب فإن الحديث المباشر معه يعد في غاية الأهمية، إنه لأمر حيوي أن يسمع الطفل مرارا وتكرارا، ومن مصادر مختلفة، بأنه إنسان ذكي ولكنه يحتاج إلى وقت أطول مما يحتاجه الآخرون لكي يتعلم وبأنه سوف ينجح في حياته. إنه يحتاج إلى كل المعلومات المتعلقة بشخصه والتي يستطيع الاستفادة منها وهو يحتاج إليها بصفة متكررة. وقد يستمر في الاحساس بأنه شخص أحمق، ولكنه على الأقل يدرك بأنه ليس متخلفا عقليا وأنه لا يعاني من مرض دماغي متقدم أو أي مرض آخر يروعه بصورة خفية.

مشاعر الذنب، والقلق، وعدم الكفاءة:

تبدو الحياة غير عادلة للطفل العاجز عن التعلم من وجوه كثيرة.. فهو يدرك العالم من حوله من خلال الأسلوب الذي يتقنه، وإن كان ذلك الأسلوب خاطئا، ويواجه صدا أو استهجانا نتيجة ما يقوله أو مايقوم به بناء على ذلك الادراك. وغالبا ما يحضر هذا الصغير إلى عيادات توجيه الأطفال. لأن أحدهم يعتقد بأن هذا الطفل ثائر، وعنيد ويفتقر إلى الدافعية، أو أنه مدلل يتعمد عدم أداء وظائفه المدرسية بصورة حسنة. إن مشكلة هذا الطفل المروع لا تتمثل في أنه سوف لن يسير سيرا حسنا في المدرسة، بل في أنه غير قادر على ذلك.

وإذا كنت إنساناً يعاني من الخرق وواجهت موقفاً يتطلب منك إعادة تنظيم أسلاك جهاز (ستيريو) دقيق، وكان عليك أداء هذه المهمة بمفردك، وأنت تعلم أنك لا تصلح لمثل هذا العمل فكيف سيكون عليه شعورك؟ لنفترض بأنك انسان لا يجيد الرسم، وإنك قد حاولت ذلك مرات عديدة، وإنك تعلم بأنك سيء في هذا المجال، ولكن سلطة صارمة طلبت إليك أن ترسم صورة لعرضها في معرض عام. فكيف ستشعر حيال ذلك؟

وعندما تشعر بعدم الكفاءة، فسوف تشعر بفرض الأمور عليك بسهولة، وقد يؤدي ذلك إلى الشعور بالغضب. عندما يطلب إلى الطفل العاجز عن التعلم القيام بعمل معين فإنه مرارا ما يردد العبارة التالية: «ولماذا أنا بالذات؟». يقول البعض عن هذا الطفل أنه «مستعد للشجار والنزاع»، أو «أنه غاضب من العالم» وإلى حد ما فإن هذا الطفل يميل لأن يكون كذلك بالفعل.

إن هذا الطفل ساخط على هذا العالم الذي يثقل كاهله بمتطلباته، والتي لا يستطيع أن يفي بها. إنه غاضب على نفسه لعجزه عن القيام ما يرغب القيام به. إنه غاضب على والديه ومدرسيه. واخوته، وأخواته، وجيرانه وأقران صفه لمشاهدتهم عجزه عن القيام بأي عمل. إنه غاضب على ممثلي السلطات الدينية في الكنيسة أو الكنيس (معبد اليهود). إنه غاضب على ذاته.

وعندما يكون الطفل في حالة غضب، فإنه يقوم بأداء الكثير من الأمور بصورة مفرطة من خلال التظاهر أو الانسحاب. ويُحمِّل الآخرين تبعة فشله في الغالب. إن الطفل العاجز عن التعلم الذي يجد عدم كفاياته منعكسة على الآخرين، يمكن أن يكون انسانا مزعجا بدرجة رهيبة، متصيدا أخطاء رفقائه لمضايقتهم ومن ثم المداومة على ذلك. لقد كان الولد الجميل ذو الذكاء العالي والبالغ ثلاثة عشر عاما يعاني من عجز حاد في التعلم، لقد اتبع نمطا معينا في المدرسة، وساحة اللعب، وفي المعسكر، في العثور بين المجموع على أقل الأطفال جمالا ليطرح عليه السؤال التالي: «كيف يشعر الفرد عندما يكون قبيحا؟». إن هذا الطفل لم يستشعر الجمال في نفسه، لقد شعر بأنه قبيح، وشعر بالدونية، وعدم الكفاءة، وبالتالي أسقط هذه المشاعر على الآخرين. . ومجرد تجاوزه لهذه الاعاقات والوصول إلى مرحلة الاحساس بمشاعر أفضل تجاه نفسه، فإنه لم يعد بحاجة إلى الالتجاء إلى مثل هذه الوسائل. إن مقدار المضايقة، والاغاضة، والتسلط الذي يحدث داخل الفصول الخاصة للعاجزين عن التعلم يمكن أن يسبب الاضطراب والارباك، ويعد ذلك أحد أكبر مشكلات إدارة الفصول التي

تواجه المدرسين. فعلى سبيل المثال يشتكي (اليسون) من «أن ماري تلقبني دائما بالأحمق» لماذا؟ لأن ماري نفسها تشعر بأنها حمقاء. ويقول (جيري) «أن هاري يناديني بالغبي المغفل طوال الأسبوع» لماذا؟ لأن (هاري) نفسه يشعر بأنه غبي مغفل.

ويتزامن الشعور بالذنب اليائس مع الشعور بالغضب. ويُعد توجيه اللوم إلى الآخرين، لاخفاق في أداء الأمور، والنقد الذاتي المستمر، أساليب تكيف مألوفة عندما يشعر المرء بالذنب لاخفاقه الايفاء بالمعايير المطلوبة. وتعد ممارسة الطقوس المصاحبة لأداء الأعمال مهمة للطفل العاجز عن التعلم، ليس فقط لأن افتقاره إلى المرونة يتطلب القيام بالأمور المألوفة والمأمونة العواقب ولكن أيضا للاعتقاد البدائي بأن ارتداء سترة معينة، أو الجلوس على مقعد خاص، أو استخدام قلم أحمر سيساعد على تسهيل الأمور. فالطفلة (كوبي) مثلا تقول وهي مستغرقة في التفكير «لو كنت فقط قد ارتديت خاتم الحظ والشريط الأزرق الذي ربطت به شعري آخر مرة حصلت فيها على تقدير عال في الامتحان، لاستطعت أن أؤدي الواجب بصورة جيدة هذا اليوم». أنه لأمر اعتيادي أن يعتمد الطفل الصغير جدا على (السحر) لحل مشكلاته. كلما ازدادت مشاعر الذنب لدى الطفل، كلما ازداد شعوره بالضعف والانحطاط، ويكون ذلك مدعاة إلى ازدياد مشاعر الذنب والدونية للآخرين من حوله.

وإذا كان الجهاز العصبي للطفل ناضجا وإن كان قد تلقى المساعدة العلاجية الكافية للتغلب على مجالات الصعوبة الحادة لديه عند دخوله مرحلة المراهقة فمن المحتمل أن لا يعاني إلا من الضغوط والتوترات التي تميز هذه المرحلة العمرية. من الحياة. تعد مرحلة المراهقة طريقا يربط الطفولة بالرشد وتتسم بالكثير من الاندفاع والتراجع. إنها فترة أزمة التعرف على الذات فالمراهق يتساءل، من أنا؟ ما الذي اعتقده أو أؤمن به؟ هل أنا طفل؟ هل أنا إنسان ناضج؟ فإذا ما امتزج هيجان هذه الفترة مع ضعف الثقة الشديد بالنفس والاضطراب النابعين من

العجز الحاد في التعلم، فإن الطفل سيتعرض لأوقات عصيبة ومؤلمة.

ويصبح الأطفال أقل فتنة ومحبوبية أثناء نموهم، إلا أن نمو الاحساس بالاستقلال والمسئولية يعوضان ذلك في العادة. ولكن الطفل العاجز عن التعلم لا يغدو أكثر استقلالية عندما يكبر في السن. فنضجه المتأخر يعوقه عن اكتساب المهارات المطلوبة للاستقلال. لقد أصبح مراهقا من حيث العمر الزمني فقد يتمتع بجسم المراهق وتنمو لديه خصائص البلوغ ولكنه أقرب إلى الأطفال الأصغر سنا في نموه العصبي وسلوكه. ومع ذلك فإن العالم من حوله ينتظر منه سلوكا يتناسب مع مظهره. يبدو الطفل أكثر نضجا كلما كبر حجمه، ويكون الناس أقل تحملا لتقبل سلوكه غير الناضج (كلما كبر حجم الطفل بدأ أكثر نضجا، وكلما بدا أكثر نضجا صعب على الناس تحمل سلوكه غير الناضج). إن بإمكان الولد الذي مازال يتسم بصغر الجسم والوجه الطفولي والبالغ السادسة عشرة من العمر، الافلات من الانتقادات لسوء تصرفه أكثر من فتى العصابات ذو الستة أقدام طولا والذي بدت لحيته القصيرة الغليظة بالظهور.

لا بديل للتنظيم

يعد سوء تنظيم المراهق العاجز عن التعلم مصدر غيظ لوالديه ومدرسيه لأنه مهمل، وغير مرتب، متسم بالفوضى، وأخرق، وكثير النسيان، وهو غير مترو، ومتمركز حول ذاته. يبدأ (هانك) يومه بالنوم وسط ضجيج ساعة المنبه، ولا ينتزعه من فراشه في النهاية إلا إرادة وذراع الأم القويتان. ويخرج من المنزل متأخرا بدقائق عديدة، تاركا وراءه آثار الفوضى، كالفراش غير المرتب والأدراج المفتوحة، والكتب المبعثرة، والحليب المسكوب والباب الأمامي الذي يظل مفتوحا بعد خروجه. ويصل المدرسة متأخراً، بعد جرس الصباح، وتكون الصفوف قد بدأت عملها. إنه غاضب، ومتخذ موقف دفاعي، وهو يائس ومضطرب، إنه يكره الطريقة التي بدأ بها اليوم، كما يكره نفسه بالصورة التي هي

عليها. ولكي يصون نفسه من هذه المشاعر فإنه يدخل صفة بصورة تستهدف الاثارة صائحاً، «هاها. . لقد دخل سوبرمان!» إنه يقاطع نقاشا مثيرا، ولا يبدو مسليا لأحد، ويقوم مدرّسه، الذي استشاط غضبا، بتوبيخه بصورة حادة. وينسل (هانك) إلى مقعده، ويقوم بعمل ايماءه غير لائقة تجاه أحد أقران صفه الرياضيين الذي يحتقره. لم يكن باستطاعته أن يستمع إلى شيء خلال الفترة المتبقية، إذ إنه كان مشغول البال باضطرابه النفسي الداخلي، ومشاعره المجروحة، واليأس، والغضب، وكذلك قناعته الراسخة بأن لا أحد يحبه ولن يحبه، وأنه لا، ولن يستطيع أن يؤدي أي عمل بصورة صحيحة.

وهكذا تسير حياة (هانك) تسودها الفوضى، إنه ينسى أن يستحم، وأن ينظف أسنانه بالفرشاة، وأن يمشط شعره، تنبعث الروائح الكريهة من غرفة نومه، ولا يقوم بتغيير ملابسه إذا لم تتولى أمه مسئولية غسل ملابسه وعرض ملابس جديدة له. وعندما يخبره بقية الأطفال بأن رائحة قدمه نتنة، فإنه لا يستنتج من ذلك أن عليه غسل قدميه وجواربه، بل يعتقد بأنهم يضايقونه مرة أخرى لمجرد أنهم لا يحبونه وبدلا من اصلاح أموره، فإنه من المحتمل أن يصبح أكثر اضطرابا يجوس خلال أوراق الواجبات المنزلية غير المنظمة والملابس القذرة والمشاريع غير المستكملة ولكنها مبعثرة من حوله. يعاني معظم المراهقين من مشكلة سوء التنظيم والترتيب بدرجات مختلفة، ولكنها أكثر حدة في حالة المراهق العاجز عن التعلم، وتظهر في مجالات أكثر، كما أنها أكثر استمرارا، وتتزامن هذه المشكلات في العادة مع مشكلات سوء التخطيط، والافتقار إلى الالتزام بالمواعيد، وعادات القراءة السيئة، وضعف القدرة على مواصلة العمل حتى الانجاز، والاستخدام السيء للوقت.

لقد قامت احدى الكليات بتطوير برنامج للتلاميذ الأذكياء العاجزين عن التعلم من خلال التركيز الشديد على الوسائل السمعية/ البصرية والمعينات الأكاديمية الأخرى لهؤلاء التلاميذ الذين يعانون من عجز في مجال القراءة

والكتابة. وبعد انفاق كبير في الجهد والمال في التخطيط لمواجهة هذه المشكلات الأكاديمية، اكتشف المشرفون على البرنامج عجز التلاميذ على الاستيقاظ صباحا، وعدم قدرتهم على تنظيم واجباتهم المنزلية، وقد كانوا يفقدون حاجياتهم، ولا يستطيعون التعرف على صفوفهم الدراسية، كما ينسون واجباتهم. وبشكل عام كان التلاميذ معاقين نتيجة سوء التنظيم المستمر بدرجة لم يستطيعوا معها الاستفادة من البرنامج الأكاديمي بصورة ملائمة. وقد قامت الكلية في النهاية بانشاء (نظام الزميل) حيث يرافق الطفل العاجز عن التعلم أحد التلاميذ ذوي التنظيم الجيد، ويبدآن العمل سوية وبصورة محددة في مشكلات التنظيم لكي يتمكن التلاميذ من التعلم بنجاح.

إن القراءة والكتابة والحساب ليست بدائل للتنظيم إذ من الضروري تعلم الطفل التنظيم، واعادة تعليمه ذلك، وتدعيمه بكل الوسائل الممكنة إلى أن تصبح العادات والاجراءات روتينية، أو إذا كان بالامكان تعليمها إلى أن تصبح آلية. إن المراهق العاجز عن التعلم يجب أن (يبرمج) نفسه بصورة واعية، وأن يتريث، ويفكر، ويقرر ما الذي يأتي في البداية، وماذا يتبعه، وما الذي يأتي في النهاية، ومن ثم يراجع الخطوات للتأكد من قيامه بها. يعد هذا الاجراء مستنزفا للوقت والجهد. إن ميل الطفل العاجز عن التعلم إلى الاستجابة غير الموجهة وتوزيع انتباهه على المثيرات من حوله يستنزف منه قدرا عظيما من الطاقة. إنه يصاب بالاعياء بسهولة، محيلا كل عمل إلى مهمة صعبة جدا. إن بعض الراشدين العاجزين عن التعلم والذين أصابوا نجاحا في حياتهم يحاولون بصورة متكررة تأكيد الشعور بالاعياء الذي ينتابهم. ويخبروك بأن أقسى المعارك التي يخوضونها إلى اليوم هي المتمثلة بالاعياء أو الاجهاد النابع من فرط ورود المثيرات المستمر إلى حواسهم والاضطراب الدائم الذي يتعرض له انتباههم، والذي يجب التعامل معه بصورة واعية لابقائه تحت سيطرتهم. إنهم بحاجة إلى تطوير أنظمة لمساعدة أنفسهم مع عملية التنظيم. أنهم بحاجة إلى مواجهة الاعياء من

خلال برمجة وقتهم بحيث يتوفر لهم وقت أكثر، وفترات راحة أطول أو من خلال الحصول على مساعدة إضافية في مجالات معينة من العمل. من الضروري أن يكون هؤلاء أكثر وعيا من الانسان العادي فيما يتعلق بمعالجتهم البطيئة للمثيرات والنتائج السلبية التي تستدعي فهم الجهد الكبير.

إن عليهم اكتشاف أنماط الاعياء الذي ينتابهم (كما يجب عليهم معرفة جوانب القصور لديهم) وايجاد طرق للتعويض عن ذلك.

ومنذ اللحظة التي يدخل فيها الطفل مرحلة المراهقة يتعين على المدرسة والوالدين، ومراكز التسلية وجميع الراشدين ممن لهم علاقة بالمراهق العاجز عن التعلم تركيز الانتباه على مهارات التنظيم والتي سيعتمد عليها في مرحلة الرشد. من الضروري أن يتعلم الشاب بصورة واضحة كيف ينظم احتياجات العمل، وكيف يبدأ بالمشروع، وكيف ويواصل العمل لحين انجازه. إن المراهقة مرحلة يجب أن يتم فيها اعداد قوائم مراجعة للعمل بالتعاون مع الطفل، وأن يتم تحديد كل مرحلة من كل مهمة وكل واجب منزلي. من الضروري أن يكون الطفل مشاركا في التخطيط للحصول على نظرة كلية لكيفية انجاز الواجب والتعرف على جميع مراحله، وأن يقوم بوضع علامة على الأشياء التي تم انجازها، خطوة خطوة، ويقوم في النهاية باستيعاب العملية بصورة متقنة حتى يتمكن من أدائها بصورة آلية. وينطبق هذا النظام على مسح أو تنظيف الأرضية، وتفريغ المهملات، وتوزيع الصحف، أو القيام بمشروع مدرسي.

إن الهدف من تعليم هذا المنهج والمتمثل في تجزئة العمل إلى خطوات صغيرة وانهاء كل خطوة بصورة منسقة ومنتظمة، وتحديد الخطوات التي تم انجازها باستخدام قائمة مراجعة العمل، هو تحويله إلى عادة قابلة للانتقال إلى جميع مجالات الأنشطة الأخرى من خلال التكرار الكافي.

ويتصف الأفراد العاجزون عن التعلم بتأخر نموهم الذي يصل في

الغـالب إلى سنتـين، أو ثـلاث، أو حتى إلى خمس سنـوات في مجـالات معينـة. فهـم غير ناضجين. ويدرك بعض الآباء والأمهات ذلك فيوفرون قدرا عظيما من الحماية والنصح المناسبين للأطفال الأصغر سنا بكثير. في حين يلتزم آباء وأمهـات آخـرون بالعمـر العقلي ويـطالبـون أطفـالهم بـالتصرف الـذي ينـاسب أعـمارهـم فبعضهم قد يشجع السلوك الطفلي، في حين طالب بعضهم بمطالب غير واقعيـة. إن الأمـر بحاجـة إلى توضيـح دقيق، إن عملية تنميـة روح الاعتـماد عـلى النفس والاستقلالية في كل خطوة مع تقديم الدعم الضروري تعد مهمة صعبة.

ويعتمد استقلال الذات عادة على مهارات التنظيم. فالاكتفـاء الذاتي يعني تحمل المرء لمسئولياته. وفي المجالات التي يحتاج فيها المراهق العاجز عن التعلم إلى تعلم مهارات الحياة اليومية المحددة لتقويـة الاعتماد عـلى الذات، فـإن بالإمكـان تعليمه أداء الكثير من هـذه الأمور، كـما يؤهله شعوره بالكفايـة التي يستمدها من اتقانه للعمل لانجازات أكبر. تعرض القائمة التالية لبعض مهارات الحياة اليومية التي يجب أن يتقنهـا المراهق. وقـد تخلق قدرا كبـيرا من الصعوبـات للعـديـد من المـراهقـين العـاجـزين عن التعلم لأنها تستلزم أو تتـطلب التـنـظيم، والتخـطيط والذاكرة، واحساسا بالمكان والزمان.

استخدام الباص

تعلم التنقل داخل المدينة
اشارات
تعرف على علامات الباص
اعرف وجهات الباصات

استخدام النقود

تعلم عد النقوم
احفظ النقود بصورة مرتبة
قم بعملية حسابية بسيطة

قم باعداد طبخات بسيطة

اطعم نفسك
اعد البيض والتوست
قم بتسخين الشوربة

تعامل مع الوقت

تعلم قراءة الوقت من الساعة
نظم جداول عمل تقديرية
تعلم «الاحساس» بالفترات الزمنية

اعد السندويتشات، النقانق والعشاء الجيد

اعد المائدة

حدد المكان المناسب للمائدة
قم بتنظيف المائدة
قم بغسل وتنشيف الأطباق

قم باعداد الفراش

تعلم تسلسل وضع الملاءات، والبطانيات، وأغطية الفراش
تعلم أساليب ثني وادخال أطراف الأغطية والملائات في مواضعها

استخدم الصحف

تعلم تنظيم الصحيفة
تعلم أين تجد صفحة الرياضة، صفحة التسلية
والاعلانات وغيرها

تناول الطعام في المطاعم

تعلم كيفية تنظيم قائمة الطعام
تعلم قراءة فاتورة الطعام
تعلم كيفية طلب الطعام
احسب مقدار (البقشيش)

كم هو طول فترة الخمس عشرة دقيقة والنصف ساعة والساعتين؟

قم بالتسوق

حدد الحاجيات المطلوبة
عين المخزن والقسم المناسب للشراء
قم بعملية الاختيارات عند شراء الحاجيات

استخدم التلفون

تعلم كيف تدير أرقام التلفون
احفظ أرقام هواتف الطوارىء
تعلم كيفية طرح أسئلة واضحة ومحددة
قدم واستقبل المعلومات اللازمة
قم بترتيب موعد

املأ الاستمارات

تعلم كيفية ملأ استمارات طلب العمل والاستبيانات.
تعلم كيفية استخدام استمارات البنوك (استخدم الاستمارات المكبرة وتقدم ببطء من الاستمارات السهلة إلى الأكثر تعقيدا)

أن مسايرة أمور الحياة اليومية تتطلب إعداد استراتيجيات معينة، ويتطلب التكيف والتعامل مع أنواع معينة من الإعاقات بكفاءة تفكيراً استراتيجياً. يجب على المربين كما يجب على الآباء والأمهات تعليم المراهقين استراتيجيات التفكير.

وتعد الألعاب ذات أهمية للمراهقين العاجزين عن التعلم لأسباب تتعدى الجانب الاجتماعي لكيفية ممارسة لعبة الشطرنج، وحجر الداما، و(البنغو)، والنرد، ولعبة الاحتكار، وكرة الطاولة، والبليارد، أو لعبة الكرة والدبابيس. فالألعاب تنمي الاستدلال غير اللفظي والمنطق أيضا. إن لهذه الألعاب متطلباتها كمتطلبات الحياة تماماً، وتعد هذه المتطلبات ذات حيوية بالغة للمراهق العاجز عن التعلم.

ويتعلم هذا الطفل نتيجة لذكائه الجيد اتخاذ الموقف المعارض في مرحلة مبكرة، بالإضافة إلى جميع استراتيجيات الأحجام والرفض. إن بإمكان الراشدين المحيطين بالمراهق العاجز عن التعلم توفير الخبرة اللازمة لابتكار الاستراتيجيات التي يحتاج إليها، والوسائل التي يستعين بها في التعامل مع المواقف عندما يجهل كيفية التصرف حيالها.

إن استخدام الألعاب التي تتطلب الواجهة تساعد الطفل على مواجهة معاركه الشخصية والتحدث عنها. أن هناك طرقاً للفوز، وهو بحاجة إلى معرفتها.

تنمية استراتيجيات البقاء

إن الوظيفة التربوية الأساسية للمدرسين والآباء تتمثل في مساعدة المراهقين والمقبلين على مرحلة الرشد على تنمية استراتيجيات البقاء. إن على هؤلاء الشباب التعرف على حاجاتهم وتنمية وتطوير أساليب البقاء الخاصة بهم، لتعينهم في المجال المدرسي على المدى القصير، وتساعدهم على التكيف مع حياة مرحلة الرشد والحياة العملية على المدى الطويل. إنهم بحاجة إلى أعمال ماهرة لتعينهم على الثبات في التعامل مع المشكلة إلى أن يتم علاجها أو تجاوزها بشكل ناجح. إنهم بحاجة إلى وسائل واعية لقدح الذاكرة. سواء تم ذلك عن طريق الحروف (الممغنطة) أو عن طريق تثبيت المذكرات بواسطة المغناطيس على الثلاجة أو من خلال بعض لوحة النشرات، أو عن طريق كلّاب قرب الباب حيث يمكن تثبيت المذكرات لاستعمالهم الشخصي، إنهم بحاجة إلى استخدام أشياء عينية لتعينهم على تذكر ما ينبغي عليهم عمله كما ينبغي تحديد مكان خاص لترتيب الأعمال المنزلية فيه ليعينهم على تذكر إعادتها إلى المدرسة. أن وضع الأسماء على الملابس، وحقائب الكتب، والنظارات، والكراسات تساعد المراهق على التعرف والحفاظ على ممتلكاته الخاصة. ومن الضروري توفير مكان أو صندوق خاص لحفظ المفاتيح لتجنب فقدانها. إن الذاكرة الضعيفة تستلزم استراتيجيات عملية وبارعة. لقد تعلم (سيمور) التحكم في اندفاعيته وعدم ترويه أثناء الكلام عن طريق مضغ اللبان. في حين نجح آخر في ذلك من خلال الاستمرار في الضغط على ذقنه بأصبعه. إن بإمكان الأطفال الذين يعانون من عجز معتدل في التعلم والذين لا يستطيعون القيام بعملية النسخ بسرعة على سبيل المثال، تعلم كيفية استخدام جهاز التسجيل أو الاتفاق مع تلميذ آخر على الحصول على المذكرات وذلك في مقابل قيامه بطباعتها بعد ذلك. قد يحتاج المهنيون إلى تقديم بعض الاستراتيجيات لهؤلاء المراهقين ولكن الأهم من ذلك أن يتعلم هؤلاء ابتكار وسائلهم الخاصة.

وعندما يقع الجهاز العصبي ضحية مثيرات مفرطة، فإن كلا من الدماغ والجسم يخفقان في تأدية وظيفتهما بصورة فعالة مستنزفين الطاقة في أمور غير منظمة. ويتفاقم هذا الأمر ويزداد تعقيداً نتيجة البطء في معالجة المعلومات، وقد يفضي إلى بطء العملية ذاتها. وتكون النتيجة الإعياء الذي يستبد بالتلميذ.

يجب على التلميذ والوالدين والمهنيين الذين يقومون بتوجيهه ابتكار استراتيجيات التعامل مع هذا الاعياء، وللشروع في ذلك، عليه أن يعرف متى يبدأ بالاحساس بالتعب حتى يتمكن من اتخاذ التدابير اللازمة حياله .لقد اكتشفت (ليونا) أن بإمكانها التخفيف من وطأة هذا الأعياء عن طريق تحريك موضع جسمها بصورة متكررة، وتجزئة واجباتها إلى فترات عمل قصيرة. لقد اكتشفت وسائل للحفاظ على استمرارية تركيزها عندما يسرح بها الخيال وذلك من خلال تحريك أشياء صغيرة على طاولتها. وبين وقت وآخر، كانت تجد الأمر جوهرياً لأن تأوى إلى مكان تجد فيه الهدوء والعزلة كنوع من الراحة من فرط المدركات على الحواس. وما كان فعالاً للتلميذة (ليونا) لم يكن كذلك لصديقتها (ننسا) التي توجب عليها ايجاد طرق أخرى للتعامل مع الارهاق.

التركيز على مهارات اللغة

ليس هناك نظام يمكن تعويض النقص في مهارات اللغة الأساسية التي تعزز عملية التواصل السهل. ومن الضروري أن يتم تدريب المراهق الذي يعاني من ضعف في المهارات اللغوية تدريبا لغويا محضا.

ويستلزم تعليم هذه المهارات تركيزاً خاصاً ليس فقط لمساعدته في التعامل والتكيف مع الآخرين ولكن لتهيئته وتأهليه للحصول على الوظيفة إذ يتطلب منه أن يكون قادراً على الاجابة عن الأسئلة عند مقابلة طلب الوظيفة، وقد يكون الآداء الذي يطلب إليه القيام به هو نقطة الضعف لديه. إن عليه أن يتعلم كيفية الاستماع إلى الأسئلة بدقة والالتزام بالموضوع عند الإجابة. إن عليه أن يتذكر

ممارسة الاتصال البصري مع المقابل، وأن يكون مبعث اعجاب كشخص، وجذابا ونظيف المظهر، وأن يوحي بجدارته للوثوق به وأهليته لتحمل المسئولية. أن التحدث عن هذه الأمور لا يرقى في الفاعلية إلى مستوى عملية لعب الأدوار، حيث يمكن للمراهق أن يلعب دور المقابل وكذلك طالب الوظيفة بينما يتولى الراشد الجانب الآخر.

مشكلات التنشئة الاجتماعية

غالباً ما يجد المراهق العاجز عن التعلم نفسه معزولاً عن أقران سنه، ليس فقط بسبب مظهره (والذي ينبؤ عن رأيه الشخصي)، «أنا لا أستحق أن يعرفني الآخرون»، أو بسبب سلوكه غير اللائق، ولكن بسبب عدم قدرته الفعلية على مشاركة ومعاشرة المراهقين الآخرين. أنه غير قادر الآن على مشاركة الآخرين أفكارهم ومشاعرهم أو حتى مشاركتهم للممتلكات بأي درجة من درجات الأخذ والعطاء. وغالباً ما يعاني من صعوبة في التواصل. إن لغته لا تتميز بالطلاقة ولا تشكل الكلمات أدوات ذات نفع له في مرحلة يجد الشباب الصغار فيها متعة كبيرة في التحدث عن أنفسهم. إذ تصبح الكلمات عبئاً على هذا المراهق لأنها تخلق له الاضطراب بدلا من الوضوح والفهم. وعندما يحاول مشاركة أقرانه أحد الأنشطة فانه يشعر بأنه شاذ معزول عن الآخرين، ويكون هذا الشعور بمثابة دعوة للآخرين على نبذة. إن شخصيته ونمط سلوكه العام، والذي كان يتحمله الآخرون عندما كان صغيراً، أو يجدون له مبرراً لأنه كان مجرد طفل، بات الآن مصدر نفور الناس منه. لقد أصبح مبعث توتر للناس بسبب عدم جدارته بالثقة واندفاعيته. وينتابهم الضجر والتبرم عندما يبدي مثابرة ويستمر بدون انقطاع في التحدث عن موضوعه المفضل. إنهم يضحون برمين بسذاجته، وفاقدي الصبر لعدم قدرته على القيام بعملين في وق واحد، ومهددين باخلاله للنظام، وساخطين بسبب تمركزه حول ذاته واستجاباته النمطية. إضافة إلى ذلك فإن شاباً

صغيراً مثل (هانك) لا يخلق في الآخرين شعوراً ايجابياً تجاه أنفسهم عندما يتواجد معهم. فهو، كما هو الحال مع أقران صفه (بي) و(آرثر)، غالبا ما يسبب للآخرين الضيق والارباك وهو ما يشعر به كل من (هانك) و(بي) و(آرثر) لسوء الحظ.

وتتفادى (بي) نظرات الشخص الذي يقوم بمصافحتها بحرارة. أما (آرثر) فإنه يقحم نفسه بين شابين منهمكين بحرارة في حوار. وتظهر (بي) عدم لباقتها الاجتماعية من خلال اقحام نفسها في أحد المكاتب الشخصية دون استئذان، في حين يقوم (هانك) بنفس التصرف غير اللائق وذلك بإلقاء كتبه على الطاولة التي يرشف عليها الضيف قهوته، وتقوم (بتي) بجذب المدرِّسة من كم ثوبها وتتحدث إليها بصوت عال بينما تحاول المدرسة تهدئة الضيف.

إن (بي) و(آرثر) و(هانك) و(بتي) لا يتوقفون لكي ينظروا، ويستمعوا ويدركوا ما الذي يجري حولهم. ولا يقوم أي منهم بإلقاء نظرة على وجه الشخص ليرى ما إذا كانت التعبيرات تنم عن الحزن، أو الغضب، أو الخوف، أو الارتباك. ولا ينظر أي منهم ليدرك ما إذا كان الناس منهمكين معا في نشاط. لا أحد يستمع إلى ما يجري حوله. من الصعب جداً تقدير موقف ضمن هذه الظروف، إلا أننا نعلم أن الطفل العاجز عن التعلم ذو تقدير سيء للحجم، والشكل، والاتجاه، ولا يدرك أبعد من رغباته وأهدافه الشخصية في تلك اللحظة، فهو غير ناضج ومتمركز حول ذاته، إلا أن عدم اهتمامه بالآخرين ليس متعمداً، ولكنه لا يبدي استعداداً للتركيز على حاجاتهم.

وقد يظهر كل من (بي) و(آرثر) و(هانك) أو (بتي)، سلوكاً اجتماعياً أخرقا على مائدة العشاء أو أثناء نقاش في المدرسة عن طريق المقاطعة المستمرة والمتميزة في الغالب بتعليقات غير لائقة. إن عملية الحوار مستحيلة في الواقع إذا لم يتوفر لدى أطرافه احساس بالوقت، والميل إلى احتكار الحوار عملية في غاية السهولة. إن

ذلك عمل غير ناضج ويمكن تبريره عندما يصدر من طفل صغير جداً ولكن المجتمع لا يتقبل ذلك عندما يصدر من طفل أكبر سناً.

ويتعلم معظم الأطفال اللباقة وآداب السلوك ليس فقط عن طريق تعلم قواعد السلوك ولكن من خلال تقليد الآباء والأمهات والآخرين أيضا. أما الطفل العاجز عن التعلم فانه يعاني من صعوبة في محاكاة سلوك الآخرين ولا يستطيع تشرب سلوك العائلة. وإضافة إلى ذلك هناك طرق عديدة للتعامل مع موقف معين، ولكن طفلنا ذو الاتجاه الواحد لا يستطيع التعامل مع البدائل المتوفرة. وعندما يتمسك بطريقة نمطية واحدة، فإن خرقه الاجتماعي يسبب للآخرين ضيقا وتبرماً.

ويشعر الطفل العاجز عن التعلم غالباً بأن الآخرين يضايقونه ويستأسدون عليه ويحاولون التحكم فيه، وهو أمر صحيح في الغالب وذلك بسبب تأثير سلوكه غير الملائم والفوضوي على الآخرين. إن بإمكانه تدمير نشاط جماعي يعتمد على فريق العمل والتعاون. إنه لا يستطيع الانتظار، ولا يستطيع أن ينتظر دوره، ولا يدرك القواعد، ويغفل الموضوع الأساسي. وقد يسلب الحماس من الآخرين مقتنعاً بأن أي انحراف عن المنهج التقليدي والمألوف سيكون عاملاً للفشل. ويسبب الضيق لمجموعة الأقران عندما يقهقه عاليا استجابة لـ (نكتة) لا يفهم مغزاها، او بسبب فرط تلهفه على نشاط، أو بسبب توتره. إنه يظل دائماً ينجز أكثر مما هو متوقع منه أو أقل مما هو متوقع منه. إن مشكلته لا تتمثل في سوء التصرف، بل هو في سوء التقدير. إنه أخرق ويستجيب باستجابات غير مناسبة. ويكشف في مرحلة لاحقة من حياته، أنه لا يستطيع الاستمرار في عمله بسبب عدم ملائمة سلوكه أو يفقد وظيفته ولا يدرك أبداً بأن السبب الحقيقي وراء ذلك كله سلوكه الشخصي.

تعليم السلوك الاجتماعي

يجب على المهنيين العاملين مع المراهقين العاجزين عن التعلم تعليمهم كيفية الانتباه للتغذية الراجعة، وكيفية التعرف عليها، ومن ثم كيفية الاستفادة منها. ومن الضروري تعليم التنشئة الاجتماعية للكثير من المراهقين ذوي العجز الحاد في التعلم خطوة خطوة، كما هو الحال مع تعليمهم القراءة والحساب حيث يتم تعلم العمل خطوة واحدة في كل مرحلة.

كان يعتقد أن (تينا) أكثر السيدات الشابات جفاء، فقد كانت تدفع الشبان الذين يمرون بها في الردهة في المدرسة على نحو فظ، وبالكاد كانت تظهر مظاهر المودة لأصدقاء والديها داخل المنزل، وكانت تشعر بأنها غير محبوبة من قبل الكبار كما كانت تشعر بذلك من قبل أقران صفها. وقد استغرب والداها لعدم قدرة (تينا) على ادراك ما تقوم به وملاحظة ما يكن أن يسببه سلوكها للآخرين. لقد تحدثوا معها في هذا الأمر بصورة متكررة، ولكن دون جدوى ولحسن الحظ، كانت (تينا) احدى أعضاء مجموعة صغيرة من البنات المراهقات واللاتي دعين للالتحاق (بصف تهيئة grooming class) والواقع إن إعداد هذا الصف قد تم بصورة محددة لتعليم المراهقات كـ (تينا) كيفية التصرف بلباقة.

طلبت مدرِّسة الصف إلى احدى التلميذات أن تقوم بدور مضيفة. وقامت المدرسة بعد ذلك بدور الضيف. وقد أقحمت المدرسة بنفسها بهذا الدور الخيالي. ودخلت على الفتاة التي كانت تلعب دور المضيفة ومرت بها دون أن تنظر إليها. دخلت المدرسة بعد ذلك مرة أخرى ولكنها مدت يدها للمصافحة هذه المرة ونظرت إلى عين مضيفتها قائلة: «أهلا، إنه لجميل منك أن تقومي بدعوتي». وقامت بعد ذلك بمناقشة التليمذات والمقارنة بين الأسلوبين اللذين دخلت بهما الفصل. وطبيعي أن الأسلوب الثاني هو المفضل، وقامت التلميذات بتحليل لأسباب التفضيل. وتولين بعد ذلك القيام بدور المضيف والضيف في مواقف أخرى كثيرة متشابهة وقمن بمناقشة آثارها معا.

إن بامكان الآباء والأمهات اعادة تمثيل هذه المواقف مع الأطفال الأصغر سنا، إلا أن الأمر يتطلب تولي المدارس، وجماعات النشاط، وجماعات الكنيسة مهمة القيام بهذا النوع من التعليم مع المراهق. إن الأطفال العاجزين عن التعلم لا يمكنهم ادراك هذه الأساليب البسيطة جدا لكي يحيلوا مرافقة الناس إلى أمر ممتع. إن الاتصال البصري، والابتسامة، والرتب المطمأن، والمصافحة الحارة، والاستقبال الودي، والسؤال المصاغ بلطف، وكذلك المقاطعة المؤدبة لحديث الآخرين، والسؤال المتروي فيه، وفي بعض الأحيان الصمت المطلوب، كل هذه الأمور تدخل ضمن المهارات الاجتماعية التي يجب أن يتعلمها الطفل العاجز عن التعلم، كل ضمن موقعه المناسب، وواحدة تلو الأخرى. إن أجهزة الفيديو يمكن أن تكون معينة إلى حد بعيد لمساعدة المراهق على رؤية نفسه كما يراها الآخرون. إن استخدام الأمور المثيرة للفكاهة والضحك يمكن أن تكون طريقة فعالة أيضا للشروع في هذا النوع من التدريب مع المراهق الذي يرتكب بعض أكثر الأمور عدم ملائمة وظرفا. وتبدأ المبالغة في تحديد ما الذي يعنيه مفهوم عدم الملائمة وعند هذه النقطة يمكن للراشد والمراهق العمل معا نحو فهم أنواع السلوك المهذب.

إن فن عملية التنشئة الاجتماعية معقد بدرجة كبيرة. وقد أتقنها الكثير من الأطفال العاجزين عن التعلم. ولم يستطع البعض الآخر من ذلك، ولكن باستطاعتهم ذلك في مرحلة معينة. وليس هناك طفل يعاني من جميع أنواع المشكلات التي تتضمنها القائمة التالية، ولكن حتى العدد القليل منها يمكن أن تعوق عملية التنشئة الاجتماعية.

ما هي معوقات التصرف المناسب في المواقف الاجتماعية لدى الأطفال العاجزين عن التعلم؟

- الاضطراب، سوء التنظيم، وعدم القدرة على ضبط الاندفاعية (التصرف دون تفكير).

ـ تحمل ضعيف للاحباط والحاجة إلى الاشباع الفوري.

ـ مشكلات الجسم والعلاقات المكانية (صعوبات في التحكم في الحجم، والشكل، والمسافة، والاتجاه).

ـ مفاهيم ضعيفة للوقت والتوقيت.

ـ التكرار (اعادة فعل، أو عبارة، أو موضوع بشكل متكرر).

ـ صعوبة الانتقال أو التحول من موقف إلى آخر.

ـ عدم الثبات الانفعالي (فرط الاستجابة، تغير المزاج، التحولية).

ـ مهارات استماع ضعيفة، ذاكرة ضعيفة، ادراك ضعيف للتسلسل (نسيان ما يقومون به الآن، وما يفترض أن يقوموا به لاحقا).

ـ عدم القدرة على رؤية ما يجري وفهمه.

ـ اعطاء التفاصيل الثانوية أهمية تعادل أهمية القضايا الأساسية.

ـ صعوبة في عملية اختيار البدائل من أي نوع.

ـ عيانيون، يفهمون الأمور بحرفيتها، تفوتهم الأمور والفوارق الدقيقة بين الأشياء.

ـ متمركزون حول ذواتهم (عدم القدرة على تصور أنفسهم في مواضع الآخرين). عدم القدرة على ربط العلة بالمعلول، والتعميم من الخبرات الاجتماعية (عدم القدرة على التنبؤ).

كيف يظهر الأطفال العاجزون عن التعلم حكما سيئا في المواقف الاجتماعية؟

ـ يقحمون أنفسهم في المواقف دون روية، ويقاطعون الآخرين دون تدبر.

ـ يعانون من صعوبة في الالتزام بالدور.

ـ يتصرفون بعنف (عندما يكونون في واقع الأمر غير مدركين للتعليمات).

- تتسم تعليقاتهم، وحركاتهم، وأفعالهم بعدم الملائمة، وتفتقر استجاباتهم إلى التوقيت السليم.
- يخطئون فهم التعليمات الاجتماعية من الآخرين (لا يفهمون تعبيرات الوجه، ووضع الحركات الرمزية التي تنم عن الخوف، والغضب، والغموض، والضيق، والحزن، وغيرها).
- لا يدركون ما يقوم به الآخرون، منحرفون عن الهدف.
- يسمحون للآخرين باستغلالهم،يقومون بأعمال تدميرية نيابة عن الآخرين.
- ينفجرون لأقل اثارة انتقاد، أو للهفوات البسيطة، أو تأجيل الأمور أو تأخيرها، يفرطون في الاستجابة لأدنى مضايقة.
- يطلقون النكات (الدعابات) التي لا تثير الضحك لا يفهمون دعابة الآخرين وتوريتهم، وألغازهم.
- يتضايقون من أي شيء مختلف عما رأوه عليه آخر مرة (يبدون غير متعاونين ومتصلبين حيث لا يجيدون إلا طريقة واحدة لأداء الأعمال).
- ميالون إلى السيطرة (إن الحاجة إلى تنظيم الآخرين ينبع من اضطرابهم الداخلي الشخصي).
- يخططون بصورة سيئة.
- يكفون عن العمل، يهرجون، أو يسخرون من أنفسهم عندما يفشلون في شرح أو تبرير فشلهم في العمل بكفاءة.
- يلقون باللائمة على الآخرين (انكار دورهم في الموقف الفاشل).
- يسعون إلى النجاح بأي ثمن (وهذا يؤدي إلى الكذب، والغش، أو تخريب اللعبة).

الحاجة إلى التقبل

يعاني (ليستر) من وحدة قاتلة، فهو مستعد للقيام بأي عمل يشعره بالقبول والحب من قبل المراهقين الآخرين. وبسبب وحدته، فإنه أكثر تعرضا لخطر التضليل من قبل الآخرين من جاره البالغ من العمر أربعة عشر عاما والذي نال من الحظ قدرا لينمو بصورة طبيعية، ممتلكا حكما صائبا، وثقة بالنفس، وفهما واضحا للصواب والخطأ.

وعندما كان (ليز) صغيرا كان من السهل على الأطفال الاستحواذ على ألعابه، وبامكانهم اليوم الاستحواذ على نقوده. وحيثما تعّود على مقايضة (البسكويت) بالصداقة فإنه الآن يقدم النقود لينال صداقتهم. وقد يضطر إلى توفير الكحول أو المخدرات لهم، الأمر الذي قد يضطره إلى السرقة إذا لم يستطع توفير ذلك من ماله الخاص ولسوف يقوم هذا المراهق بالغش، والكذب، والثرثرة، ولسوف يتبنى قيم أصدقائه وأهوائهم (والتي قد تكون غريبة عليه)، وقد يغدو أسيرا لأحد الأشخاص فيؤتمر بأوامره ليحظى بصداقته. أنه مستعد للقيام بأي شيء ليخلق الصداقة ولكي يصبح منتميا. وبسبب احساسه بعدم القبول فقد ينجذب نحو الجماعات المتطرفة التي تستقطب الأفراد الذين يعانون من الوحدة والغربة، كالطوائف الدينية أو الجماعات التي تعتنق آراء خاصة حول تناول الأطعمة والأنظمة الغذائية الغريبة. وقد ينجذب إلى السلوك التخريبي أو الجانح الذي لم يكن معدا له ولكن يتم القبض عليه بصورة متكررة كنتيجة له وقد ينجرف نحو تعاطي المخدرات، والكحول، والجنس بأنواعها كجزء من الحياة الاجتماعية. إن النشاط في حد ذاته لا يعد ذات أهمية، ولكن الهروب من الوحدة واعتناق أي شكل من أشكال الرفقة هو الأمر الذي يستدعي الاهتمام.

ويميل المراهق العاجز عن التعلم أن يكون مضطربا في هذا المجال كما هو الحال في الأنشطة البدنية فهو مفرط في أداء الأعمال، سيء التوقيت، حكمه غير

صائبا. وها هو مرة أخرى يخفق ويتعين عليه التعلم خطوة خطوة، كيفية التعامل مع هذه المواقف. وفي الغالب الأعم يميل إلى الهروب إلى جهاز التلفزيون ليلتصق به، أو إلى الثلاجة، ليصبح بدينا من فرط الأكل، أو إلى البار ليصبح مدمنا، أو إلى الدراجة البخارية أو السيارة ليتسابق بهما. أو اللعب مع الأم أو الطفل في المنزل المجاور، لأنه قد أصبح برما من حياته. إن الخرق الاجتماعي يعزل المراهق العاجز عن التعلم بصورة أكبر من الخرق الجسمي. غالبا ما يردد المراهق العاجز عن التعلم العبارة التالية «إن ذلك ليس عدلا» والواقع أنه كذلك. إذا أمكن توجيه وتدريب المراهق العاجز عن التعلم ذى الرغبة الشديدة إلى الانتماء إلى الآخرين، فإن بالامكان ادخال المراهق إلى جماعات ذات نفع كبير له. وتتراوح هذه الجماعات من أندية الشطرنج، إلى فرق (البولنج)، إلى جماعات هواة المسرح. وحيث لا يتوفر مثل هذه المجموعات فإن بامكان الآباء والأمهات، والمدرسين، وكذلك المنظمات الاجتماعية ايجاد مثل هذه المجموعات بل ويجب عليهم ذلك. إن هناك حاجة للأنشطة الجماعية حيث تتوفر للمراهق العاجز عن التعلم فرص تعلم مهارات الحياة اليومية ويكتسب كيفية التعامل مع المواقف اليومية ويحظى بجواز مرور اجتماعي حيث يمنحه كل ذلك فرص الحركة المتسمة بالثقة في الحياة اليومية ضمن عالم متطور. إن هناك الكثير من الشباب في الولايات المتحدة والذي لا يعرف استغلال أوقات الفراغ بشكل مثمر. فلنتخيل كيف يكون عليه وضع المراهق العاجز عن التعلم! إنه بحاجة إلى توجيه إلى المصادر المتوفرة في الجوار أو مجتمعة المحلي بصورة محددة كما يحتاج إلى المساعدة في اكتشاف الأمور التي يجب القيام بها وكيفية القيام بها. يجب تعليم المراهق كيفية تنظيم نفسه لكي ينخرط في أنشطة تخلق لديه الرضى النفسي وإلا فإنه سيؤثر اللجوء إلى جهاز التلفزيون المتوفر دائما، وهو آمن، ولا يتطلب أي اجراء منظم، ولأجل أن يدرك المراهق أهمية رأيه وأن النظام الديمقراطي يعتمد على انخراطه ومشاركته الفعالة، فإنه بحاجة إلى تعلم كيفية التصويت، وإلى معرفة المرشحين ومواقفهم، وكيفية تكوين الرأي واختيار مرشح دون الآخر، وهي مهمة بالغة

الصعوبة لنا جميعا، ولكنها صعبة بشكل خاص للشباب الذي يعاني من مشكلة في تحديد الأولويات، إنهم بحاجة إلى ادراك قيمة طرح الأسئلة، لربما من خلال توفير الأسئلة لهم. ومن ثم مساعدتهم على تكوين أسئلتهم. إن هذه هي مهارات الحياة التي تعينهم على تحسين حياتهم وتثبيت أقدامهم في هذا العالم.

يجب أن تحظى أندية المراهقين بقمة الأولويات لدى آباء وأمهات ومدرسي المراهقين العاجزين عن التعلم ، حيث يكون التركيز على النجاح في عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم خطوة خطوة . وتعد كيفية كسب الأصدقاء ، وللمحافظة على الأصدقاء ، والاندماج مع المجموعة مهارات حياتية تستوجب تعليمها للمراهقين . إنها المهارات التي تؤلف عملية التنشئة الاجتماعية ، والتي بدورها تعني القدرة على البقاء .

إن المراهقين العاجزين عن التعلم بحاجة إلى أندية وجماعات يمكنهم خلالها تبادل الخبرات والتعلم من بعضهم البعض . تعد مؤسسة «الفرص للاستمتاع» المحدودة شبكة وطنية ذات نفع عام وذاتية المساعدة للأشخاص العاجزين عن التعلم والذين تبلغ أعمارهم الثانية عشرة فأكثر . وتقوم الفروع المحلية بتركيز جهودها على حل المشكلات ذات الاهتمام المشترك ، وتبادل مصادر المعلومات وتوفير متحدثين اختصاصيين للمنظمات والمرافق المعنية لشئون المراهقين العاجزين عن التعلم . إن عنوان المراكز الرئيسية هو :

Time out to enjoy ,Inc. — اتحاد وقت الفراغ الممتع

113 Garfield St.

Oak park, Illinois 60304

والمنظمة الأخرى التي يمكن للشباب الصغار الكتابة إليها أو إرسال أشرطة تسجيل إليها هي ALDA

جمعية الراشدين العاجزين عن التعلم Assocition for learning disabled adults, P.O.Box 9722, Friendship Station, Washingtion, D. C. 20016.

وكذلك : LAUNCH, INC., اتحاد الشباب العاجزين عن التعلم . ويمكن الوصول إلى إحدى المنظمات ذاتية المساعدة من خلال قسم التربية الخاص، جامعة ولاية شرق تكساس وعنوانها هو :

Department of special Education,
East Texas State University,
Commerce, Texas 75428

وتحوي جمعية الأطفال العاجزين عن التعلم الآن منظمة للشباب العاجزين عن التعلم في جميع أنحاء البلاد . ولدى لجنة البالغين في هذه الجمعية قائمة بأسماء برامج الكليات التي تلائم حاجات الأفراد العاجزين عن التعلم . وهناك نشرة شهرية موجهة بشكل خاص إلى الشباب الصغار العاجزين عن التعلم وهي تصف المرحلة الثانوية ، والكليات ، والخدمات التي يمكن أن تقدم من خلالها . وهذه النشرة هي :

Partners in publishing, college «HELBS»
Newsletter, P.O.Box 50346, Tulsa,
Oklahoma 74150.

لقد قام الدكتور (سموئل كلمنت) بإعداد فهرس شامل حول الشباب العاجزين عن التعلم. ويعد الدكتور (سموئل) المدير التنفيذي ، لمركز دراسات الطفل في جامعة اركنساس ، في ليتيل روك ، وعنوانه هو :

Child Study Center
University of Arkansas,
Little Rock, Arkansas 72211

يعتبر (الاتحاد الأمريكي للمواطنين العاجزين عن التعلم) مركـز معلومات للجماعات التي تعني بشئـون العجز عن التعلم وكـذلك للشبـاب العاجـزين عن التعلم في جميـع أرجاء البـلاد والذين يحتـاجون إلى مسـاعدة بسبب صعـوبات في التوظيف أو التقبل الاجتماعي (انظر الملحق ٥) .

تستـدعي حالـة بعض الشباب العـاجزين عن التعلم استمـرارا في أنظمـة الدعم . ويشعر عدد من المهنيين في هـذا الحقل النـاشيء بأن التـوجيه والإرشـاد المستمرين للبالغين العاجزين عن التعلم يأتي في قمة الأولويات ويجب توفـيرها في كل المعاهد العليا أو لكليات المجتمع للبالغين العاجزين عن التعلم كلما احتـاجوا إليها .

تنمية الموهبة الخاصة :

لدى العديـد من الشباب العـاجزين عن التعلم النـاجحين جـوانب كفاءة خـاصـة سمحت لهم بـالـبروز ، ورسم هـدف في الحيـاة لبلوغـه ، وخلق ثقـة بالنفس . إنه لأمر بالغ الحيوية أن يتم اكتشاف وتحديد أيـة موهبـة أو مهارة لـدى الطفل والتي يمكن أن يركز عليها إذا كان ذلك ممكنا بأية حال .

وعندما يتم اكتشاف وتحـديـد هذا الميـل ، فإن بـالإمكان تشجيعـه وصقله بمساعدة الوالدين ، والمـدرسين ، وجميـع العاملين مـع هذا الـطفل . وإذا كـان بإمكان الطفل التعلم بصـورة حسنة من خـلال العرض والمشـاهدة ، فـإنه يجب إعطائه فرصة ممارسة المهنة مع شخص ماهر . وإذا كان لدى الطفل موهبة خاصة في مجـال الآلات ، حاول إيجـاد ميكانيكي يقبـل بعمل الـطفل كمسـاعـد لـه في الـورشة ، أو حـاول أن تدفـع للميكانيكي نـظير ذلك كـما تفعل مـع أي مدرس خصوصي آخر. يعد المواطنـون البالغـون سن التقاعـد مصدرا عـظيما ولكنـه غير مستغل في مجتمعنا. فمن خـلال جماعـات الكنيسة والأنـدية المعنيـة بالأمـر يمكن لهؤلاء تقديم القدر الكبير من المساعـدة عن طريق العمـل الفردي مـع المراهقـين

العاجزين عن التعلم. ان طبيعتهم وتنظيمهم المتسمان بالهدوء وكذلك خبرتهم مع الحياة، وتوفر الوقت لديهم يمكن أن يكون مؤثرا في حياة المراهق العاجز عن التعلم.

ويمكن للأنشطة الرياضية أن تفتح عالما رحبا، حتى لغير الرياضيين من البنين والبنات. ويمكن للآباء والأمهات، بالاعتماد على العمل الدؤوب مع الطفل العاجز عن التعلم إحياء أنواع الرياضة المحببة لديهم. وبإمكانهم أن يخلقوا وعيا وتقديراً للألعاب مثل كرة القدم، والبيسبول، والسلة، والغولف، أو أي لعبة جماهيرية أخرى. إن بالإمكان تعلم إجراءات وطقوس وأساليب التعامل الرياضي والاستمتاع بها. إن الطفل العاجز عن التعلم ذو الاهتمام القوي بأية لعبة رياضية قد يجد الفرص والرضى عندما يسند إليه دور مساعد مدير الفريق حيث يقوم برعاية العديد من الأشياء الروتينية ولكنها أساسية كما هو الحال في الاعتناء بالمناشف والسترات الرياضية، وأن يتمتع بحق ارتداء الزي الرياضي للفريق. وقد يصبح هذا الطفل خبيرا بكل الحقائق والأرقام والاحصائيات المتعلقة بلعبته المفضلة أو قد يجد المتعة في حضور المباريات مع والده.

والشخص العاجز عن التعلم بحاجة إلى رؤية واقعية لنواحي القوة والقدرات وكذلك نواحي الضعف والعجز لديه، لكي يتمكن من الاستغلال الأمثل لقدراته. إذ ليس هناك أمر أكثر إثارة للشفقة من الشخص الذي يدعي غير ما هو عليه، والذي يسعى وراء أهداف غير واقعية محطما نفسه خلال ذلك السعي. ولكن ذلك لا يعني بأن المراهق العاجز عن التعلم يجب أن يقنع بأقل الفرص العملية دون السعي لتحقيق أهداف أعلى. إن الحصول علي الشهادة الجامعية يعد أمرا متيسرا ويمكن تحقيقه للعديد من الأفراد العاجزين عن التعلم. إن المعاهد العليا وكليات المجتمع باتت تصبح فردوسا للشباب الصغار العاجزين عن التعلم بعد اجتيازهم المرحلة الثانوية. إن الوقت الذي يحظون به

هناك غالبا ما يوفر لهم فرصة النضج ، واكتشاف مواهبهم ، وتنمية مهارات التنظيم ، والتعود على الطاعة والنظام ، وكذلك عادات الدراسة التي تمكنهم من النجاح في الكليات التنافسية ذات نظام السنوات الأربع أو لامتهان وظيفة ما . وتعد المدارس المهنية حلا لأولئك الذين لا يمتلكون ميولا معينة بارزة ، ولكن لديهم مواهب جيدة في المجال اليدوى .

ويتخلص بعض الأطفال العاجزين عن التعلم من مشكلاتهم من خلال النضج العصبي والتربية الخاصة المنظمة . ويتخلص العديد منهم من معظم صعوبات التعلم لديهم ويقومون بالتعويض عن الصعوبات الأخرى . ويحمل البعض الآخر أعباء الكثير من مظاهر العجز خلال حياته مصارعا إياها ، ومستخدما استراتيجيات للتغلب عليها أو متجنبا مجالات الضعف فيها . وإذا ما أعطي هؤلاء الوقت الكافي مع تدريس فعال فإن بإمكانهم تعلم كيفية أداء وظائهم بصورة مستقلة في مرحلة الرشد . إلا أن الكثير منهم ، لسوء الحظ ، لايحظى بالمساعدة المطلوبة لكي يصبح منتجا في المجتمع ، إنهم بحاجة إلى نفس نوع البرمجة التدريسية عالية التفريد للنجاح في المجالات المهنية التي احتاجوا إليها في التربية الخاصة . ومن الضروري أن تلائم بين مجالات القوة والضعف لدى المراهق والوظيفة التي سيمتهنها . إن ما يتطلبه عمل معين يستلزم الأمر القيام بتحليل العمل لكل وظيفة ، وهذا يمثل الخطوات المتسلسلة المطلوب تعلمها لأداء العمل بشكل فعال . ويحتاج الطفل العاجز عن التعلم تعليما تدريجيا بالاستعانة بجوانب القوة لديه للوصول إلى مرحلة الاتقان . إن على الآباء والأمهات والمدرسين الإصرار على تلقي المراهقين العاجزين عن التعلم (خطة التأهيل الكتابي الفردي) انسجاما مع قوانين التربية الخاصة ضمن إطار القانون العام ٩٤ ـ ١٤٢٠أن توفير الاهتمام الفردي الكبير المطلوب للمراهق العاجز عن التعلم (الذي يعد مكلفا بشكل مذهل) يعد أقل تكلفة من الإنفاق على الخدمة الاجتماعية بسبب البطالة ، والعيادات النفسية ، والمحاكم ، والسجون وماذا

بشأن الدمار الذي يصيب العائلة بأكملها عندما ينحرف شاب صغير ذو استعدادت جيدة وذلك بسبب الافتقار إلى خدمات الدعم الضرورية ؟

إن مساعدة الشاب الذي يعاني من عجز شديد في التعلم تشكل صعوبة غير عادية لمستشاري التأهيل . إن لسان حالهم يقول : «أعطوني أي معاق آخر إلا العاجز عن التعلم» . إن ذلك يرجع إلى أن الشاب العاجز عن التعلم يكون مزيجا مبهجا من السلوكيات المتسمة بالكفاءة العالية وعدم الكفاءة . يقول أحد المرشدين قائلا : «إن هؤلاء أذكياء إلى درجة يشعرون بها بالملل عندما يؤدون أعمالا روتينية متكررة . ومع ذلك فهم غير أكفاء ويعجزون عن أداء أبسط الأعمال ، إنهم يفرطون في النوم ، ولا يستطيعون تقدير الوقت للوصول إلى عملهم في الوقت المطلوب . ويفتقرون إلى الإحساس بالوقت» ، ويقول مرشد آخر : «إنه يفقد اتجاهه في كل مكان ، حتى ضمن المبنى الذي يتواجد فيه ، ولو لم يكن رأسه متصلا بجسده، لفقده أيضا» ويرى مرشد تأهيل آخر أن هؤلاء «غير منظمين ، يفتقرون إلى الدافعية ، والاهتمام !» .

ولكن المراهق العاجز عن التعلم يبدي اهتماما في العادة . والواقع أنه يبذل أقصى جهد لديه ، إنه يحطم ٥٢ طبقا في المطعم لأنه يفتقر إلي المهارات الحركية . إن ذلك لا يرجع إلى قصور في السعي ولا إلى نقص في التآزر والتنظيم . لقد ذكر أحد الشباب الصغار العاجزين عن التعلم والمتميز بذكاء عال بأنه يجب على الآباء والأمهات والمدرسين تعليم المراهقين العاجزين عن التعلم ليظهروا للآخرين بأنهم يحاولون بالفعل ، إنهم بحاجة إلى كسب دعم أقرانهم من العمال ، وشرفهم ، وكذلك زبائنهم ، من خلال إمكانية التحدث حول صعوباتهم ، وأن يكون مدركا لطبيعة الموقف كالمراهق العاجز عن التعلم كأن يبادر زبائنه كل يوم قائلا «إنه أول يوم لي في هذا العمل ولذلك فإني أشعر بشيء من الأضطراب» وبالنسبة للبعض الآخر فإن اتخاذ مهنة النادل يعد أمرا مستحيلا وبالتالي فإن إيجاد عمل أكثر مناسبة يعد أمراً ضروريا .

إننا نعلم من خلال حديثنا مع التلاميذ والشباب العاجزين عن التعلم أن تعلمهم لأمر واتقانهم له يستغرق منهم ضعفي أو ثلاثة أضعاف الوقت الذي يستغرقه الآخرون. إنهم يبذلون جهودا كبيرة. وهي جهود تتسم بالجرأة. إلا أن اعاقتهم الخفية تمنعهم من الحصول على التغذية الراجعة الايجابية لمثابرتهم وجهدهم. فكيف يمكن مساعدة هؤلاء لجعل العالم يدرك مدى المعاناة التي يمرون بها، دون حاجة إلى طلب الرثاء والشفقة.

إن الأصالة، والابداع، والنظرة الجديرة والأساليب المبتكرة قد قاد الكثير من الأطفال العاجزين عن التعلم لدخول مجال الفنون. وقد اجتاز الكثير منهم عوائق العجز ليصيبوا نجاحا خلاقا في حقول مثل تنقيح وتوليف الأفلام، وإعداد الأفلام الكرتونية، وواجهات العرض، وإعداد الأفلام، وفنون العمارة، والزخرفة الداخلية، وكذلك هندسة المناظر الطبيعية .

لقد قام (توني) بوضع آلة (نفخ) موسيقية وتعلم كيفية استخدامها في أحد الفصول الخاصة عندما كان في الرابعة عشرة، وأدى ذلك إلى اشتعال الحماسة في نفسه. وقد تخرج من الكلية متخصصا في الموسيقا بالاعتماد التام على المثابرة. وقد أصبح موسيقيا من الدرجة الأولى، ويقوم الآن بعزف في احدى فرق الأوركسترا. لقد كان (توم) مفرط النشاط مثيرا الضيق لمدرسيه من خلال القرع بأصابعه على الطاولة. ولقد بدأ اهتمامه بهواية القرع على الطبول ينحني منحنى جديا في المرحلة الثانوية، وبعد تخرجه انضم إلى احدى الفرق والتي تقوم الآن بجولة في أنحاء البلاد. . لقد كان بناء القوارب والابحار، وتعليم هذه المهارات مصدرا عظيما للاشباع والحصول على المهنة للبعض. في حين شغف البعض الآخر بعلم الاحياء البحرية، وعلم المحيطات، أو العلوم البيئية.

ولقد حدث كثيرا في الماضي أن انتهى المطاف بشاب يافع ذكي غير قادر على التهجئة السليمة، أو كان يعاني من اضطراب، أو يقرأ بصعوبة، وغير قادر

على الالتحاق بالجامعة، إلى العمل في مطاعم الوجبات السريعة، أو عاملا في الأسواق المركزية أو يحال إلى بعض الوظائف التي تفتقر إلى الابداع والتي لم يكن يميل إليها فيُستنزف فيها. إن قدراته توفر له فرصة لتولي العديد من الوظائف المفيدة والمثيرة للتحدي إذا ما توفرت برامج التدريب الملائمة إن هناك حاجة إلى برامج دراسة عمل منظمة للمهن المساندة كما هو الحال مع العمل في المستشفى كمساعدين ممرضين، أو في مجال العلاج الطبيعي والاستجمامي، أو للعمل في المشاتل الزراعية، وحقول النباتات، أو مع اخصائيي هندسة (تجميل حدائق)، والمناظر الطبيعية، أو للعمل في الفنادق، والمخازن والبنوك.

وحتى عندما يحالف الشاب المراهق العاجز عن التعلم الحظ ليجد الوظيفة المناسبة، فإنه قد يظل يعاني من صعوبات في التعامل الاجتماعي والاهتمام بنفسه. من الضروري تشجيع مهارات الحياة المستقلة لدى الشباب العاجز عن التعلم. إن على الآباء والأمهات والمدرسين اعداد وبرمجة واجبات يمكن للشباب الصغار أداءها بصورة مستقلة ليشعروا فيها بالاعتماد على النفس. ومن الضروري تهيئة المواقف بحيث تكون علاقات الأقران الدائمة تجربة يومية اعتيادية. وبالنسبة للأفراد الذين يعانون من عجز حاد في التعلم تقوم الأسر المجاورة وكذلك التجمعات بالقيام محل الآباء والأمهات عندما ينتهي دور هؤلاء.

لقد قامت المجموعة الأسرية في ولاية كاليفورنيا وواشنطن وأوريغون وهي المكلفة بالاشراف على عدد لا يتجاوز ٦ ـ ١٠ من الشباب الصغار العاجزين عن التعلم، قامت بتوفير مساعدة فعالة لانتقال هؤلاء من الحياة المنزلية إلى حياة الاستقلال والاعتماد على النفس. لقد كان هدفهم مساعدة الشباب الصغار تعلم كيفية رعاية أنفسهم، والمشاركة في تحمل المسئوليات وأداء وظائفهم بفعالية في مجتمعهم المحلي وكذلك في مجال العمل. إلا أنه لسوء الحظ، ونظرا لارتفاع تكلفة إدارة مثل هذه البيوت من خلال موظفين ذوي كفاءة، فإنه لا يتوفر إلا

القليل منها والذي يقوم بتوفير حاجات آلاف الشباب الصغار العاجزين عن التعلم. إلا أنه من الضروري أن يوضع هذا الاستثمار موضع التنفيذ بشكل أو بآخر. فالواقع يحتم وجود أعدادا أكبر من هذه المؤسسات في جميع أرجاء البلاد مع ضرورة توفر اخصائي الصحة النفسية، والمرشدين المهنيين ومدرسي التربية الخاصة كمدرسين يوفرون العناصر الضرورية لبعث الحياة في العلاقات السليمة والحياة المرضية.

الخصال الانسانية:

إن ما يهم في النهاية هو الخصال الانسانية أي احساس المرء بذاته، انسجامه مع نفسه ومن ثم انسجامه مع الآخرين. هل تؤثر مدى معرفة معارفك بالهجاء أو علم المثلثات على صداقتك معهم؟ هل تتأثر صداقتك مع الآخرين بمدى جودة كتابتهم أو مقدار المعلومات التاريخية التي يحفظونها؟ هل يهم أن يكون أصدقاؤك من المتميزين في الرياضة إضافة إلى التميز الأكاديمي، وأن يكونوا ذوي مواهب في بعض حقول الفن؟ إن الاحتمال الأكيد هو أنك تود معاشرة إنسان يجلب لك المتعة، الانسان الذي يسهل عليك التواصل معه لمشاركته الاهتمامات والهموم، الإنسان الذي يتسم بالمرح والعطف. إنك تريد الصديق الذي يضحك معك، وليس عليك، والذي يشاركك في أفراحك وأتراحك. ليس من الضروري أن يكون هذا الصديق أنيقا، ولكن من المهم أن يتمتع بدرجة معينة من النظافة، والترتيب والجاذبية. إنك تريد انسانا يمكنك الاعتماد عليه، الانسان المؤدب في كلامه، والذي يفي بوعوده، والذي لا يحفظ بسجل كم من المعروف أسدى وكم من المعروف تلقى.

أن تكون صديقا وفيا، وزوجا حميا، ووالدا عطوفا هي أهداف ذات أهمية كبيرة في مجتمعنا، ومع ذلك فإننا لا نقوم بتربية أي من شبابنا الصغار لتحقيق هذه الأهداف. إننا نقوم بالدراسة، والتخطيط والاعداد لكل شيء

تقريبا في حياتنا إلا لعلاقاتنا الشخصية. وما الذي يا ترى نصرف في سبيله كل حياتنا غير الاتصال واقامة العلاقات مع الآخرين. إن غالبيتنا يتلقى ما يكفي من المعلومات، من خلال ملاحظة ما يجري حولنا، ومن خلال التكيف مع الآخرين. ولكن هناك الكثير ـ والبعض منهم يعوقه العجز عن التعلم ـ والذي لا يستطيع ادراك ما يدور حوله بطريقة آلية (لا شعورية) ليستفيد منها بصورة محددة وواضحة.

تأتي التنشئة الاجتماعية إذن في قمة الأولويات مع التنظيم للمراهق العاجز عن التعلم. وبنفس القدر الذي يحتاج فيه الطفل العاجز عن التعلم إلى تدريس منظم في القراءة، والهجاء والرياضيات، وبقية الحالات الأخرى، فإن نجاحه كشاب يرتكز بصورة أساسية على التنشئة الاجتماعية والتنظيم. إن هذا الأمر يشكل تحديا عظيما للآباء والأمهات والمهنيين الذين يعملون مع المراهق العاجز عن التعلم.

* * *

الفصل الثالث عشر
التنظيم هو مفتاح الحل

- هناك نظام في هذا الكون.
- هناك نظام في هذه الحياة.
- هناك نظام في عملية النمو، إنها تسير من مرحلة إلى أخرى.
- إن الجسم يتطور ضمن نظامه الخاص.
- إن الدماغ يتطور ضمن نظامه الخاص.
- إن حركة الجسم المنظمة تخلق النمو المنظم للدماغ.
- وتجلب حركة الجسم المنظمة نموا منظماً للعقل.
- وينمو الجسم في نظام خاص.
- وينمو العقل في نظام خاص.

عندما ينضج الجهاز العصبي بصورة طبيعية، فإنه ينظم الرسائل الواردة من جميع الحواس إلى الدماغ، ويقوم بتجهيز الطريق لعملية التنظيم الأساسية وهي تنمية عملية التجميع والتصنيف وتنمية انساق التفكير. إن نسق التنظيم الداخلي تسمح لنا بعملية ربط شخص بآخر، وشيء بآخر، وكذلك ربط موقف بموقف آخر وجملة مشاعر بأخرى. وإذا كانت الأفكار غير قابلة للترابط، فإن كل تجربة ستصبح فريدة، ومعزولة عن أي شيء آخر، كنتيجة لعدم وجود الترابط، عندما يتطلب الأمر التعامل مع كل شيء بصورة منعزلة، فإن النتيجة ستكون استنزافاً مفرطاً وغير فعال للطاقة وعمل الاتصالات هو جزء من عملية النمو مما

يؤدي إلى وجود أنماط ونظم تساعد على أداء أسرع وأكثر كفاءة.

ويقوم الطفل الرضيع بتحريك ذراعيه وتقطيب وجهه بينما يحاول الجري. ثم ينمو هذا الرضيع ليكون طفل الثانية عشرة الذي يجري برشاقة وسرعة، ومؤازرا حركاته، ومستخدما جسده ككل يتسم بالوحدة والتناسق. يجعل الشاب العاجز عن التعلم الحياة أكثر صعوبة لنفسه وللآخرين نتيجة لافتقاره إلى النضج. وغالبا ما يردد المدرسون والآباء العبارات التالية:

- لماذا لا يستطيع أن يجعل الحياة أكثر سهولة لنفسه؟
- إنها تعمل من الحبة قبة.
- إنه يؤدي كل شيء بالأسلوب الصعب.
- إنها تعقد الأمور السهلة.
- إنه دائما يجد طريقة غير مباشرة لأداء الأشياء.

إن طفل المدرسة العاجز عن التعلم والذي يجلب في كل مرة صندوقاً به ست زجاجات من المشروبات الغازية من المطبخ إلى غرفة المعيشة، والمراهق العاجز عن التعلم والذي يقوم بتحميل السيارة شيئاً واحداً كل مرة يكونان غير فاعلين، أنهما يصرفان قدراً إضافياً من الطاقة لأداء واجب بسيط. أنهما لا ينظمان أنفسهما لفهم الواجب، وتصور متطلباته وإعداد نظام لأداء العمل بصورة فعالة وفي أسرع وقت ممكن. يصدق الأمر على تذكر سلاسل الأرقام، أو الحقائق، أو الأفكار. فمن الضروري أن يتم تجميع وتصنيف هذه الأشياء لكي يسهل تذكرها. فلكي يتذكر التلميذ المستكشفين الأمريكان، عليه تعلم الحقائق، وعزل الخصائص الأساسية للمستكشفين، وأن يقوم بتصنيفها معاً مقرونة بالأسماء والتواريخ، ويحتفظ بها في ذهنه لاسترجاعها كفئة عندما يستدعي الأمر ذلك.

ولم يكن بمقدور (هنري) والذي كانت التفاصيل تصرفه عن الانتباه عند

النظر إلى لوحة، أو دراسة موضوع، أو سبر أغوار أفكار عظيمة، إدراك مضمون العبارة التالية «لقد كان أرسطو وأفلاطون، وسقراط يشتركون في أمر واحد. لقد كانوا جميعاً يبحثون عن. . .» لم يكن بإمكانه تصور كيف يمكن لطريقة التصنيف المنطقية للواقع عند أرسطو، وأسلوب افلاطون للوحدة من خلال المثل، ومنهج سقراط في طرح الأسئلة أن يكون جميعاً طرقا للبحث عن الحقيقة. لقد قامت مدرّسة (هنري) باعطائه ثلاث قصاصات من الورق وطلبت إليه ثنيها بثلاث طرق مختلفة. ومن ثم طلبت إليه النظر إليها خلال الزوايا المتشابهة. ومن ملاحظاته بأن قصاصات الورق الثلاث متشابهة في اللون، والشكل، والحجم، والملمس، استخلصت المدرسة من ان ارسطو، وافلاطون، وسقراط كانوا جميعاً يسعون إلى معرفة الحقيقة على الرغم من تبنيهم أساليب مختلفة.

أثناء عملية النضج.
فاننا نربط المزيد من الأفكار بعضها ببعض.
وبمستويات أعلى،
الجمع، والابدال، والتنقيح، وإعادة التجميع.
واختصار الأشياء الى عناصرها الأبسط.

إن التنظيم وإعادة التنظيم يخلقان البساطة، إن الصياغة وإعادة الصياغة يولدان الوضوح. إننا نستمر في تنظيم أمور حياتنا طالما تبقينا على قيد الحياة، ونقوم بجعلها أكثر بساطة من خلال المزيد من التنظيم. إن الفرق بين الراشدين والأطفال يكمن في كمية ودرجة التخطيط والإعداد، وترتيب الأولويات التي يقوم بها الراشدون. إن على الراشدين بناء التنظيم في كل مجال من مجالات حياة الشاب العاجز عن التعلم إلى أن يتمكن من تولي المسئولية بنفسه. إن عليهم وضع الإطار وتحديد الحدود بعناية، وتوفير النظام للطفل الذي يعاني من الاضطراب إلى أن يتمكن من وضع حدوده بنفسه ويجعل حياته سهلة.

الفرز والفرز ثم الفرز. إن من الضروري اعطاء الطفل كل فرصة ممكنة ليقوم بفرز الأشياء ابتداء من فرز الأزرار (الخرز) مروراً بالسيارات الألعاب، أو الصور، أو بطاقات اللعب، وانتهاء بالرموز، والكلمات، والأفكار. إن الطفل بحاجة إلى تدريب في التجميع، والتصنيف، وتنظيم الأرقام، والحقائق، والأفكار، إنه من غير الممكن التعجيل بالنضج العصبي، حتى توفر أفضل الأساليب، إن بالإمكان تشجيع نمو الطفل من خلال التعلم المنظم لمهارات الاستعداد بدلا من إعاقته من خلال ضغوط مطالب غير عادلة ليتعلم وفق مستوى عمره الزمني. وبالإمكان تزويده بالأسس حتى إذا ما بلغ الجهاز العصبي القدر الكافي من النضج، يكون الطفل مستحوذاً على الأسس التي تعينه لينطلق قدما في المجال الأكاديمي. ومن الضروري أن يعان الطفل على خلق الدافع الداخلي الذي يستحثه على العمل.

إن بالإمكان تعليمه الاستراتيجيات التي تعينه على استغلال جوانب القوة لديه، وتساعده على التغلب على بعض جوانب الضعف لديه. إن تعلم كيفية قدح زناد الذاكرة وتوفير المعينات التي تساعده على التركيز، وكذلك الطرق التي تجعله مثابراً على العمل لحين انجازه، تعتبر جزءاً هاماً من عملية تعليم الطفل العاجز عن التعلم.

إن كل ما ينجزه الطفل العاجز عن التعلم يكون بمثابة ثروة ينبغي ادخارها. إن كل احساس بالانجاز يستشعره الطفل يجب أن يستغل لحثه على المزيد من النجاح. إن كل راشد يحظى بثقته يعد استثماراً له مردوده. إن كل فرصة يحصل عليها للترفيه عن نفسه. والاستمتاع، والشعور الإيجابي تجاه نفسه إنما تُعد بمثابة سند استثمار.

إن الشعور الإيجابي تجاه النفس يمنح الحياة لأصحابه ويجعلهم منتجين. ويتحقق هذا الأمر من خلال اتقان المهمات ومن خلال خلق العلاقات والمحافظة

عليها. إنه يتحقق من خلال العمل الدؤوب من طرف الطفل العاجز عن التعلم وكذلك جميع الراشدين المهمين والذين يشاركونه أمور حياته.

لقد بدأ الناس أخيرا يدركون حاجات الأطفال العاجـزين عن التعلم. إن الطفل الذي كان يوصم سابقا، وبصورة خاطئة، بأنه متخلف عقليا أو مضطرب انفعاليا، بإمكانه اليوم الحصول على المساعدة التي يحتاج إليها. إن الأمـل المتوفـر هـذا اليوم لم يكن لـه مثيل في السـابق. لقد ازدادت معلومـاتنا حـول العجز عن التعلم.

ويفـرض القـانـون العـام ٩٤ ـ ١٤٢ عـلى الـولايـات والأقـاليم الالـتزام بـواجباتهـا. كـما أن الآبـاء والأمهـات والمـدرسـين. هـم الآن أكـثر يقـظة ووعيـا لتشخيص الـطفل الـذي يعـاني من عجـز في التعلم. ويتـوفـر الآن العـديـد من المصادر لمساعدة الأطفال كما أن هناك الكثير الذي يمكن تقديمه لهؤلاء الأطفال.

وتظل المسئولية الرئيسة ملقـاة بصورة مباشرة عـلى عاتق آبـاء وأمهات كـل طفل عاجز عن التعلم، وعلى المدرسين في تحمل هذه المسئولية.

إن المهمة ضخمة وتتسم بالاستمرارية،
إن الاستمرار في توفير النظام،
والاستمرار في التخطيط المسبق،
والاستمرار في وضع البرامج لنجاح الطفل ومتعته،
والاستمرار في تدريب الطفل على الاستقلالية.
كل ذلك يعني:
الاستمرار في وضع حاجات الطفل في قمة الأولويات
وهذا ليس بالأمر اليسير أو المشوق دائماً.

وللكبـار حاجـاتهم، ولا ينحصر مصدر الضغـوط التي يتعـرضـون لهـا في أطفـالهم فقط، فهي تأتي من الكبـار الآخرين، وأصحـاب العمـل، والجـيران،

وشركاء العمل والمجتمع المحلي، ومن الكنيسة وكذلك من الآباء أيضا. أن للكبار أفراحهم وأتراحهم فهم بشر في نهاية الأمر.

ومن غير الممكن اشباع الحاجات بصفة مستمرة حتى وأن كانت تلك الحاجات تخص أكثر الأطفال حاجة. إن باستطاعة الفرد أن يبذل غاية جهده في هذا الأمر فقط، فليس باستطاعة المدرسة أن تخص واحدا أو اثنين من العاجزين عن التعلم انتباهها لتوفير حاجاتها وتتجاهل ثمانية وعشرين طفلا آخر.

إن باستطاعتها توفير التنظيم ما أمكنها ذلك، إن بإمكانها محاولة الحصول على أفضل تربية مناسبة لكل طفل، وتكتشف الخدمات التي يحتاج إليها كل طفل. إن بمقدورها الانضمام إلى جماعة الآباء وجماعات المجتمع المحلي لممارسة الضغوط على المسئولين للمساعدة في العملية. إنه من الضروري أداء هذا القدر الكبير من العمل لهؤلاء الأفراد الشبان الذي يتسمون بالذكاء والذين لديهم القدر الكبير من القدرات والامكانات.

وبصرف النظر عن المكان سواء كان ذلك داخل المنزل، في الكنيسة، أو الكنيس (معبد اليهود)، أو كان في مركز التسلية، ضمن مجموعات الشباب، أو في المدرسة فنحن نعلم بأن هناك أوقاتاً لا يستطيع فيها الطفل العاجز عن التعلم من تجنب مشاعر الاحباط، واليأس، والتعصب، والقلق، ومشاعر الذنب والخوف. إن التحولات الكبيرة والتقلب الحاد في المشاعر هو الذي يميز هذا الطفل، ويتعرض الكبار من حوله إلى نفس هذه المشاعر، وإذا ما ترك هؤلاء العنان لهذا التضارب في المشاعر فإن حياتهم ستتحول إلى نواسة تتأرجح صعوداً وهبوطاً.

ويعد الغضب من الطفل العاجز عن التعلم شعوراً طبيعياً، إن الأمر المهم هو البحث أو إيجاد سبب هذا الغضب وتحليله. ومن المهم محاولة التعرف على ما يمكن اتخاذه من تدابير لمنع تكرار مثل هذا الموقف أو منع جملة الظروف

المؤدية إلى ذلك. إن مجرد الشعور بالانهاك البسيط المتولد نتيجة المطالب المستمرة قد يفضي إلى الشعور بالغضب في بعض الأحيان، إلا أن نوم ليلة هنيئة يبدد كل ذلك. وفي بعض الأحيان يكون الشعور بالغضب أكثر عمقاً.

أن الاحباط الناتج عن الشعور بالعجز، وكذلك بعدم قدرة أي فرد من معالجة موقف الطفل، يمكن أن يخلق مشاعر غضب مختلفة.

ويشترك جميع المدرسين والآباء والأمهات في دورهم بخبرات الفشل بين فترة وأخرى، خاصة عندما تكتنفهم أجواء الشك، وعدم القدرة على التنبؤ، وتذبذب السلوك وهي الأجواء التي يخلقها الطفل العاجز عن التعلم. يتعذر على أي شخص يتعامل مع هذا الطفل بصورة مكثفة، تجنب ارتكاب العديد من الأخطاء. فقد أشار جان بياجيه أن سوء الفهم الذي يبديه الطفل وأخطائه يكونان من أغنى مصادر المعلومات حول تقدم الطفل ونموه. لربما كان بالإمكان تطبيق نفس المبدأ على الراشدين.

إن بإمكاننا التعلم من أخطائنا ومن حالة الاضطراب التي تعترينا، ليس فقط عن أمور تتعلق بالطفل نفسه، ولكن عن موقفنا كراشدين ـ تجاه الطفل. وكلما ازدادت معرفتنا حول طبيعة الطفل العاجز عن التعلم، وازداد ادراكنا لذواتنا، ازدادت قدرتنا على عزل مشاعرنا واستجاباتنا عن مشاعره واستجاباته. إلا أن هناك أوقاتاً تصبح فيها هذه المهمة بالغة الصعوبة. ولا نستطيع أن نتجنب دائرة التأثر بالطفل إذ أننا نهتم به كثيراً، وهذا ما يجعلنا عرضة للوقوع فريسة التأثر. إلا أنه من الواضح أن مصلحة الطفل أن لا ننجرف كثيرا في تقمص مشاعره.

إن الشدة، والحساسية مطلوبتان من الكبار الذين يتعاملون مع الأطفال العاجزين عن التعلم. ومن الضروري توجيه الطفل للمحافظة على معايير العمل المطلوبة، وحثه على إنهاء كل عمل يكلف به إلى نهايته، ومساعدته على تعلم كيفية مراقبة نفسه لضمان تلقيه التغذية الراجعة من الأدوات والناس للتأكد من

قيامه بالواجب بالصورة الصحيحة والمناسبة. إن من الضروري مساعدة الطفل العاجز عن التعلم بصفة مستمرة ليتعلم بالقدر الممكن الأسلوب الذي يتعلم من خلاله، والمعينات التي يحتاج إليها، وكذلك الاستراتيجيات التي ينبغي اتباعها لمساعدة نفسه. ومن خلال المشاركة الوجدانية والتفهم، يجب على الكبار مساعدة الطفل العاجز عن التعلم وبصورة ثابتة، لتحديد أهداف قابلة التحقيق، ومساعدته على الالتزام بتحقيقها.

وتقع على عاتق المدرس مهمة بالغة الأهمية لتدريس الطفل القراءة والكتابة والحساب بصورة منظمة وثابتة، ومبدعة إلى أن يتعلمها. ومن الضروري أن تكون تكون عملية التنشئة الاجتماعية متضمنة في كل جزء من أجزاء هذا المنهج. ويكون التنظيم القضية المحورية في كلتا العمليتين. فالطفل بحاجة إلى تعلم كيفية تنظيم نفسه لكي يتعلم. وعندما يتمكن في النهاية من الاستحواذ على هذه القدرة، فإنه يكون قد امتلك الوسائل ليفتح الأبواب على عوالم جديدة للتعلم والحياة.

* * *

الملاحـق

ملحـــق (١)
تعريف ببعض المصطلحات

التفكير المجرد: Abstract Thinking

القدرة على استخدام الفئات والتصنيفات، وادراك العلاقات كما هـو الحال في علاقات العلة والمعلول، وعلاقات الجزء بالكل، القدرة عـلى التعميم، ادراك التشابه والاختلاف، التحليل والتأليف، التعامل مع الكلمات والمفاهيم التي ليس لهـا مـرجـع محسـوس، والتي لا يمكن فهمهـا مبـاشرة من خـلال الحـواس (مثـل الديمقراطية). والتفكير المجرد هو عكس التفكير المحسوس والحرفي.

عمه حركي ـ عدم التمييز: Apraxia

فقدان القدرة على الحركة المقصودة، للقيام باستجابة بدنية مناسبة.

التمييز السمعي: Auditory Discrimination

القدرة على ادراك الفروق بين الأصوات أو تتابع الأصوات. مثال: القدرة على تمييز الاختلاف في نهاية الصوت التالي لـ can و cat.

الادراك السمعي: Auditory perception

القدرة على فهم واضفاء المعنى للصوت، تنظيم الدماغ لما يسمعـه في شيء ذي معنى.

الوعي بالجسم: **Body Awarenes**

(هيئة الجسم ـ صورة الجسم ـ شكل الجسم) Body schema)

وعي الفرد بجسمه وكذلك بالأجزاء التي تشكل الكل.

صورة الجسم: **Body image**

أحاسيس وادراك الشخص لجسمه، ويتضمن ذلك شكل الجسم، الأحاسيس بالجمال أو القبح، أو السمنة أو النحافة.

اضطراب الشخصية المفاجىء: **Catastrophic Reaction**

الفقدان المفاجىء للتحكم، استجابة انفعالية غامرة لمتطلب أو احباط بسيط نسبيا، وهذا شيء غير متناسب ولا يبدو مطلوبا.

العيانية ـ المحسوسية: **Concreteness**

الحاجة إلى النظر واللمس لكي يفهم. بالاضافة إلى الميل إلى معاملة أي موقف بأنه فريد ولا يرتبط بتجربة سابقة.

الثبات: **Constancy**

القدرة على ادراك الصفة الأساسية للشيء بغض النظر عن طريقة عرضها، كما هو الحال مع تغيرات الحجم، اللون، أو الوضع. مثال: حرف الـ a سيبقى حرف a كما هو بغض النظر عن اللون الذي يكتب فيه أو شكل الطباعة، أو موضعه في الصفحة.

مشاكل في حل وفك رموز المثيرات السمعية **Decoding problem**

مشاكل في ربط الأصوات مع الرموز.

التأخر النمائي / التخلف النمائي **Developmental lag**

تأخر النضج في واحد أو أكثر من مجالات النمو.

مطالب النمو: **Developmental Tasks**

سلسلة من الواجبات (أو المهارات) تتعلق بالاتقان، ينجزها أو يؤديها الطفل بشكل عادي وفي تتابع يمكن التنبؤ به. غالبا ما يحتاج الطفل العاجز عن التعلم إلى تعليمه هذه المهارات بشكل ظاهر لأن عجزه يمنعه من اكتسابها بشكل آلي.

الاتجاهيـة: **Directionality**

القدرة على ادراك وتسمية الاتجاهات كما هو الحال مع الأعلى والأسفل، داخل/ خارج، أمام/ خلف، يسار/ يمين، شمال/ جنوب.

القابلية للتشتت الذهني: **Distractability**

تحول الانتباه إلى الأمور الثانوية بسهولة، عدم القدرة على تركيز الانتباه والتركيز على عمل معين في غالب الأوقات يحدث عادة لأن الجهاز العصبي غير قادر على فرز وابعاد المثيرات الحسية العرضية (غير الأساسية). إن الطفل الذي يعاني من القابلية للتشتت الذهني غير قادر على اختيار مثيرات معينة واستبعاد أخرى.

عدم استقرار انفعالي: **Emotional lability**

الميل إلى التحول المفاجىء في المزاج. ويرتبط ذلك بصعوبات عضوية في كف السلوك ويظهر في هيئة تغيرات سريعة في السلوك الانفعالي، من الضحك إلى البكاء، ومن البهجة إلى الحزن ومن الهدوء إلى نوبات الغضب المزاجية.

مشكلات الترميز : **Enocoding problems**

مشاكل في تحويل اللغة المنطوقة إلى رموز مكتوبة .

اللغة التعبيرية : **Experssive Language**

القدرة على التخاطب والتواصل مع الآخرين وهي عكس اللغة المستقبلة .

تآزر العين واليد : **Eye - Hand Coordination**

الحركات المتآزرة للعين واليد والتي توجه اليد بواسطة العين لاتمام أو انجاز العمل بشكل سليم .

مشكلة التتبع البصري : **Eye Tracking Difficulty**

عجز العين للمحافظة على التركيز والحركة بسلاسة كما هو الحال في قراءة سطر من اليسار إلى اليمين عبر الصفحة أو متابعة جسم متحرك .

صورة الجسم الكاذبة : **Faulty Body Image**

عدم القدرة على دمج الادراكات المختلفة في وحدة واحدة فيما يتعلق بجسم الفرد وعلاقته بالعالم الخارجي . تجعل الفرد غير متأكد من أماكن أو مواضع أعضاء بدنه المختلفة، اضطراب الذهن حول شكل وحجم أعضاء الجسم ويؤثر كل ذلك على أسلوب تحرك المرء. فقد يعجز الطفل عن تقليد وضع حركي بسيط بسبب صورة الجسم الكاذبة .

ميكانيزم المراجعة الخاطيء : **Faulty Checking Mechanism**

عدم القدرة على الاحجام عن القيام بعمل اندفاعي . . (انظر الاندفاعية Impulsivity) .

ادراك الشكل والأرضية: **Figure - Ground perception**

القدرة على التركيز على شيء واحد (الشكل) والسماح لما عداه للسقوط في الخلفية (الأرضية).

اضطراب حركات العضلات الدقيقة **Fine motor Difficulty**

المشكلات المتعلقة باستخدام وتآزر العضلات الدقيقة لبعض الأنشطة كما هو الحال في الكتابة أو الخياطة.

اضطراب حركات العضلات الكبيرة **Gross motor Difficulty**

المشكلات المتعلقة بالحركة في الفراغ حيث تستخدم العضلات الكبيرة والتي يكون فيها التوازن مهما لأنشطة مثل الجري، المشي، أو الكتابة على السبورة.

فرط النشاط: **Hyperactivity Hyperkinesis**

عمل غير منظم غير هادف، حركة عشوائية مفرطة، استجابة حركية غير ملائمة للموقف، ناجمة عن عدم نضج الجهاز العصبي المركزي.

قلة النشاط: **Hypoactivity**

قلة النشاط، بطء أو بلادة، فشل في الاستجابة عندما يتطلب الموقف ذلك، وكما هو الحال مع فرط النشاط فإن مظاهر قلة النشاط هي أيضا ناجم من عدم نضج في الجهاز العصبي المركزي.

الاندفاعية: **Impulsivity**

عدم القدرة على كف، ضبط، مراجعة أو حتى تأجيل الاندفاعات الداخلية لأسباب عضوية، يكون الطفل مندفعا لأداء عمل تحت تأثير الاندفاع

دون ترتيب للتفكير في عواقب عمله. صعوبات لتأجيل المتعة، أو الاشباع والوقوف في الطابور، أو انتظار دوره في الكلام يرتبط بهذه الظاهرة.

الادراك اللمسي: Kinesthetic perception

ادراك الحركات عن طريق أحاسيس النشاط العضلي.

الجانبيــة: Laterality

الـوعي الجسمي بالاختـلاف بين اليمـين واليسـار، إنـه الـوعي المقصـود باختلاف جانب عن الآخر وتسميـة أحدهمـا بشكل صحيـح «بالجـانب الأيمن»، والآخر «بالجانب الأيسر».

تحمل الاحباط المنخفض: Low Frustration Tolerance

عدم القدرة على تحمل الكثير من الاحباط دون الانفجار أو الانسحاب من الموقف.

تأخـر النضـج: Maturation Lag

تـأخر في نمـو الجهاز العصبي المـركزي. سلوك الـطفـل، وادراكـه، ونمـوه المعرفي يشبه ذلك المتوقع من الطفل الأصغر جدا.

صعوبات الخط المنصف للجسم: Midline Difficulty

الميـل إلى تجنب تحريـك أي جـزء من الجسـم (كـالـذراع مثـلا) عـبر الخط المنصف للجسم.

خطـة الحركـة: Motor Plan

القدرة على التحكم في الجسم بغرض القيـام بالحركـة المناسبـة والفعالـة. إن القدرة على وضـع الخطة الحـركية تعتمـد على الـوعي الصحيح بـالجسم وعلى

التوازن والتآزر.

الحمل الزائد: Overload

نتيجة الأحاسيس الكثيرة التي ترد إلى الجهاز العصبي المركزي دفعة واحدة. تتسبب في عدم القدرة على الاستجابة لمثير واحد واستبعاد المثيرات الأخرى. . ويشبه ذلك الوضع الذي يتحدث فيه إليك ثلاثة أشخاص بشكل متزامن، فلا تستطيع سماع أيا منهم بشكل واضح، وليس بمقدورك الاستجابة لأي واحد منهم بشكل فعال.

اضطراب ادراك علاقة الجزء بالكل Prat - Whole Difficulty

عدم القدرة على ادراك الأجزاء التي تكون الكل، أو تقسيم الكل إلى العناصر المكونة له.

ادراك: Perception

العملية التي من خلالها ينظم المخ، ويوحد، ويفسر (يعطي معنى) للمثيرات القادمة من العين، والأذن، والأنف، وحليمات الذوق وكذلك، من الأحاسيس في العضلات والجلد.

النقص الادراكي Perceptual Deficits,

الاعاقات الادراكية Perceptual Handicaps

عدم قدرة الدماغ على استرجاع المعلومات بشكل صحيح أو استخدامها بشكل فعال. وتظهر هذه الصعوبة نتيجة إصابة أجزاء من الدماغ التي تسيطر على الحركات، والبصر، والسمع، بالاندفاعية. وفي الغالب لا يجد الأطباء دليلا على إصابة الجهاز العصبي المركزي، وبالتالي فإنهم غير قادرين على تحديد ما إذا كانت هناك إصابة أم تلف، ولكن مجموعة الصعوبات التي يعاني منها الطفل

تجعل الأطباء يشخصونها بأنها عجز أو قصور في الادراك. عندما يعجز الطفل عن الادراك بشكل فعال، فإنه لن يستطع تمييز وفرز المثيرات التي يستقبلها، وبالتالي يجد صعوبة في فهم البيئة المحيطة به.

المداومة: Perseveration

التكرار الثابت، أو الاستمرار في نشاط لا يبدو الطفل قادرا على التوقف عن أدائه عندما يرغب في ذلك لأنه لا يستطيع أن يضع حدا له أو أنه غير مدرك أو واع لما يقوم به. ويظهر ذلك أيضا في مشكلات الطفل بالانتقال بين نشاط إلى آخر، وقبوله للتغيرات في العمل الروتيني، وكذلك تأجيل الأنشطة.

صعوبة التجهيز: Processing Difficulty

عدم القدرة على دمج، تنظيم، واستخلاص المعاني من المعلومات الحسية. إن هذه العملية تنظيمية أكثر منها عملية تجزيئية تفسيرية.

اللغة المستقبلة (استقبال اللغة): Receptive Language

القدرة على فهم الكلمات المنطوقة.

الأداء المشتت: Scatter Performance

النمو غير المتوازن والذي يؤدي إلى وجود قدرات قوية وأداء عال في بعض المجالات، وفشل أو أداء ضعيف في مجالات أخرى. وفي مثل هذه الحالات يظهر الأداء الكلي للفرد غير منتظم، وغير قابل للتنبؤ به، وغير ثابت. ويسمى الانجاز المشتت.

صعوبات التتابع (التسلسل): Sequencing Difficulty

عدم القدرة على استظهار سلسلة في تتابعها الصحيح، مثال ذلك الحروف في كلمة، أو أيام الأسبوع، أو أشهر السنة، وكذلك اتباع تعليمات تتضمن أكثر

من عملية.

العلامات الخفيفة: **Soft Signs**

من منظور علم الأعصاب، العلامات الخفيفة تعني عدم وجود دليل على الاصابة المخية لدى الطفل، ولكن يبدو وجود صعوبات خاصة قي التعلم نظراً لوجود مجموعة من الصعوبات التي يعاني منها الطفل (مدى الانتباه القصير، سوء التآزر، مشاكل في ادراك الزمن والمكان، الاندفاعية، والمداومة).

البناء: **Structure**

المجال أو النشاط المخطط بعناية وموجة وذو ترتيب متعاقب أو متسلسل. وهذا المفهوم غير مرادف للجمود، إنه يشجع على النمو والتطور.

الادراك اللمسي: **Tactile Perception**

القدرة والعملية التي بواسطتها ينظم الدماغ المعلومات التي يستقبلها من خلال عملية اللمس ويستخدمها بشكل فعال. وعندما يعاني الطفل من صعوبات في الادراك اللمسي فإنه لا يستطيع التمييز عن طريق اللمس بين المواد، والأشكال. وبالتالي يعجز عن تحديد ماهية الأشياء التي يلمسها.

تحليل العمل: **Task Analysis**

القدرة على تحليل العمل، وتجزئته إلى عناصره، أي إلى أصغر الخطوات المكونة له ومعرفة تتابعها حتى يمكن تعلم العمل خطوة خطوة.

النسق/ النظام الدهليزي: **Vestibular System**

نسق التوازن في الأذن الداخلية والذي ينظم تكيف حركة الجسم مع الجاذبية الأرضية.

التمييز البصري **Visual Discrimination**

القدرة على ادراك الاختلافات البصرية بشكل صحيح. إن الطفل العاجز عن التعلم غالبا ما يخلط بين d, b و q, p.

الادراك البصري **Visual perception**

القدرة على فهم واعطاء معنى لما يراه الشخص.

* * *

ملحق رقم ٢
مراجع مختارة

Learning Disabilities

*Alley, Gordon, and Deshler, Donald. *Teaching the Learning Disabled Adolescent: Strategies and Methods.* Denver, Colorado: Love Publishing Company, 1979.

Anderson, Camilla. *My Brain-damaged Daughter.* Portland, Oregon: Durham Press, 1963. Story of a psychiatrist's daughter, her unusually severe health and learning problems, her problems relating to others, overreactions, and frustrations.

Anderson, L.E. *Helping the Adolescent with a Hidden Handicap.* San Rafael, California: Academic Therapy Publications, 1970.

Banas, Norma, and Willis, I. H. *Success Begins with Understanding.* San Rafael, California: Academic Therapy Publications, 1972. A guide to prescriptive teaching programs illustrated with the Wechsler Intelligence Scale for Children and the Detroit Test of Learning Aptitude.

Benton, Arthur L., and Pearl, David. *Dyslexia An Appraisal of Current Knowledge.* New York: Oxford University Press, 1978.

Brutten, Milton; Richardson, Sylvia; and Mangel, Charles. *Something's Wrong with My Child.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1973. For parents, about children with learning disabilities; mentions the social problems stemming from learning disabilities.

Bush, Wilma Jo, and Waugh, Kenneth W. *Diagnosing Learning Disabilities,* 2d ed. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1976. Excellent introduction to diagnosis.

Clements, Sam D. *Some Aspects of the Characteristics, Management and Education of the Child with Learning Disabilities (Minimal Brain Dysfunction),* 2d. ed. Little Rock, Arkanas: Arkansas Association for Children with Learning Disabilities, 1969.

Cratty, Bryant. J. *Active Learning: Games to Enhance Academic Abilities.* Englewood cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1971.

*Critchley, Macdonald. *The Dyslexic Child.* London: William Heinemann Medical Books, Ltd., 1969.

Critchley, Macdonald and Eileen. *Dyslexia Defined.* Sussex: Charles Thomas, 1978.

*Crosby, R. M. N. *The Waysiders.* New York: Delacorte Press, 1968. Excellent for the lay reader, describing problems of learning disabled children. Crosby is a neurologist and is excellent on diagnosis, not remediation.

Cruickshank, W. M. *Brain-Injured Child in Home, School, and Community.* Syracuse: Syracuse University Press, 1967.

*Cruickshank, William M. A. *Teaching Method for Brain-injured and Hyperactive Children.* New York: Syracuse University Press, 1965. Classic text. One of the first, most helpful, descriptive books.

Cruickshank, W.M. and Hallahan, D.P., eds. *Perceptual and Learning Disabilities in Children.* Vol. 1, *Psychoeducational Practices.* Syracuse: Syracuse University Press, 1975.

Ellingson, Careth. *The Shadow Children.* Chicago: Professional Press, 1967. A good beginning for lay reader. Describes learning disabled children and reviews their problems.

Frierson, E.D., and Barbe, W.B., eds. *Educating Children with Learning Disabilities.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1967. Comprehensive textbook including articles by Clements, Strauss, Myklebust, Eisenberg, and others.

*Gearheart, William R. *Learning Disabilities: Educational strategies,* 2d. ed. St. Louis: C. V. Mosby Co., 1977.

———. *Teaching the Learning Disabled.* St. Louis: C V. Mosby Co., 1976.

Gearheart, William R. and Weishahn, Mel W. *The Handicapped Student in the Regular Classroom,* 2d ed. St. Louis: C.V. Mosby Co., 1980.

Goldberg, Herman K., and Schiffman, Albert B. *Dyslexia—Problems of Reading Disabilities.* New York: Grune & Stratton, 1972.

Gordon, Sol. *Living Fully: A Guide for Young People with a Handicap, Their Parents, Their Teachers and Professionals.* New York: John Day Publishing Co., 1975.

Hallahan, D.P., and Kauffman, J.M. *Introduction to Learning Disabilities: A Psycho-Behavioral Approahc.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1976.

*Hammill, Donald, and Bartel, Nettie. *Teaching Children with Learning and Behavior Problems,* 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon, 1978. A good handbook for teachers of learning disabled childrne.

Johnson, Doris, and Mykelbust, Helmer. *Learning Disabilities: Educational principles and Practices.* New York: Grune & Stratton, 1967.

*Jones, Beverly, and Hart, Jane. *Where's Hannah? A Handbook for Parents and Teachers of Childrenw ith Learning Disorders.* New York: Hart Publishing Co., 1968.

*Kephart, Newell. *The Slow Learner in the Classroom,* 2nd ed. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1971. Classic textbook.

*Kronick, Doreen. *A Word or Two About Learning Disabilities.* San Rafael, California: Academic Therapy Publications, 1973. Social-psychological implications of learning disabilities for child and family. Discusses the socialization process, the family in the community, and recreation and camping for learning disabled children.

———, ed. *Learning Disabilities: Its Implication to a Responsible Society.* Chicago: Developmental Learning Materials, 1969. A fine, broad view of learning disabilities for laymen and professionals with an outstanding chapter by Sol Gordon on the psychological problems of adolescents and a comprehensive look at learning problems associated with time-space.

*Learner, Janet W. *Children with Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies,* 2d. Boston: Houghton Mifflin, 1976. Excellent presentation of theoretical approaches to learning disabilities: sensory-motor, perceptual-motor, perceptual-linguistic-cognitive; also stresses role of maturation.

*Levy, Harold B. *Square Pegs, Round Holes: The Learning Disabled Child in the Classroom and at Home.* Boston: Little, Brown, 1973. Excellent beginning book for parents, as well as professionals to read; gives solid understanding of the many facets of learning disabilities.

Lewis, Richard S. *The Other Child Grows Up.* New York: Times Books, 1977.

*Lewis, Richard S., Strauss, Alfred A.; and Lehtinen, Laura E. *The Other Child: The Brain-injured Child.* New York: Grune & Straton, 1969. Outstanding book for laymen details some of the conceptual confusions of learning disabled youngsters and describes fully their learning problems.

*Lynn, Roa. *Learning Disabilities: An Overview of Theories, Approaches, and Politics.* New York: The Free Press, 1979.

McCarthy, Janes, and McCarthy, Joan. *Learning Disabilities.* Boston: Allyn & Bacon, 1969. A good guide for understanding the broader field of learning disabilities.

Mercer, cecil D. *Children and Adolescents with Learning Disabilities.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co., 1979.

Money, John. *The Disabled Reader—Educationa for the Dyslexic Child.* Baltimore: Johns Hopkins Press, 1966. A comprehensive look at reading discorders; the last section details specific remedial techniques.

Monroe, George E. *Understanding Perceptual Differences.* Champaign, Illinois: Stripes Publishing Co., 1967.

Myklebust, Helmer R., ed *Progress in Learning Disabilities.* 2 vols. New York: Grune & Stratton, 1968, 1971. An in-depth exploration of learning disabilities, including neurological foundations, diagnostic approaches, and early childhood education.

Orton, Samuel Torrey. *Reading, Writing and Speech problems in Children.* New York: W. W. Norton, 1937. One of the earliest books in the field.

*Osman, Betty R. *Learning Disabilities: A Family Affair.* New York: Random House, 1979.

*Siegel, Ernest. *The Exceptional Child Grows Up.* New York: E. P. Dutton, 1974. Outstanding book gives guidelines for understanding and helping the brain-injured adolescent and young adult.

———. *Helping the Brain-injured Child.* Outstanding book for the lay reader and the professional, giving very concrete aids and practical advice on helping the children educationally and behavioraly.

———; Siegel, Rita; and Siegel, Paul. *Help for the Lonely Child.* New York: E. P. Dutton, 1978.

Simpson, Eileen. *A Personal account of Victory Over Dyslexia.* Boston: Houghton Mifflin, 1979.

Smith, Sally L. *No Easy answers—The Learning Disabled Child.* Washington, D.C.: National Institute for Mental Health, 1978. Introduction to the world of the learning disabled youngster for a lay audience.

Stock, Claudette. *Minimal Brain Dysfunction child: Some clinical Manifestations, Definitions, Descriptions and Redemediation Approaches.* Boulder, Colorado: Pruett Press, 1969. Excellent concrete descriptions of learning and behavior problems of learning disabled children and remedial procedures.

U.S. Department of Health, Education and Welfare. *Learning Disabilities Due to Minimal Brain Dysfunction.* Publication 1646. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1977. Pamphlet clealry describes problems of the learning disabled. Available for forty-five cents from the Superintendent of Documents at the GPO.

*Vallett, Robert D. *Remediation of Learning Disabilities.* Belmont, California: Fearon Publications, 1967. Looseleaf notebook of activities for teachers.

Wallace, G., and Kauffman, J. M. *Teaching Children with Learning Problems,* 2d ed. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1978.

Warner, Joan Marie. *Learning Disabilities: Activities for Remdeiation.* Danville, Illinois: Inter-State Printers & Publishers, 1973.

Weiss, Helen, and Weiss, Martin. *Home Is a Learning Place: A Parent's Guide to*

Learning Disabilities. Boston: Little, Brown, 1976.
*Wender, Paul H. *The Hyperactive Child.* New York: Crown Publishers, 1973. An excellent introductionf or parents.
———. *Minimal Brain Dysfunction in Children.* New York: John Wiley & Sons, 1971. Discussion of causes of minimal brain dysfunction covers medical and biochemical aspects; includes a good section on management and usefulness of medication for certain children.
Wiederholt, J. Lee, Hammill, Donald D., and Brown, Virginia. *The Resource Teacher: A Guide to Effective Practices.* Boston: Allyn and Bacon, 1978.

Reaidng

Auckerman, Robert C. *Approaches to Beginning Reading.* New York: John Wiley & Sons, 1971. Annotated compendium of methods, materials, background history, and related research.
*Bloomfield, Leonard, and Barnhart, Clarence. *Let's Read: A Linguist's Approach.* Bronxville, New York: Clarence L. Barnhart, 1961. A structured way to teach reading to learning disabled children.
Bond, guy, and Tinker, Miles A. *Reading Difficulties: Their Diagnosis and Correction.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.
Chall, Jeanne. *Learning to Read, the Great Debate.* New York: McGraw-Hill, 1967. An excellent introduction that provides an nalysis of all previous research on reading methods.
Dawson. Milaware: International Reading Association, 1971. Collection of articles about approaches to word recognition skills: the use of phonics, generalizations, sight vocabulalry, word analysis, and visual discrimination.
Dechant, Emerald, ed. *Detection and Correction of Reading Difficulties.* New York: Appleton-Century-Crofts, 1971.
de Hirsh, Katrina. *Predicting Reading failure. New York: Harper & Row, 1966. Excellent presentation of screening procedures and reading readiness prerequisites.*
Durkin, Dolores. Strategies for Identifying Words: A Workbook for Teachers and Those Preparing to Teach. Boston: Allyn & Bacon, 1976.
Earlie, Richard A. *Teaching reading and Mathematics.* Newark, Delaware: International Reading Association, 1976.
Engelmann, Siegried. *Preventing Failure in the Primary Grades.* Chicago: Science Research Associates, 1969.
Herber, Harold. *Teaching Reading in Content Areas.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1970. Guidebook for elementary and secondary school teachers of basic subjects. Discusses methods of teaching learning skills along with content.
Kaluger, George, and Kolson, Clifford J. *Reading and Learning Disabilities,* 2d ed. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1978.
Language and Learning to Read: What Teachers Should Know About Language. Edited by Richard E. Hodges and E. Hugh Rudorf. Boston: Houghton Mifflin, 1972. Report of conference held in conjunction with the annual meeting of the International Reading Association.
Language by Ear and by Eye: The Relationships Between Speech and Reading. Edited by James F. Kavanagh and Ignatius G. Mattingly. Cambridge,

Massachusetts: The MIT Press, 1972. Conference proceedings.
*Rawson, Margaret B. *Developmental Language Disability: Adult Accomplishments of Dyslexic Boys.* Baltimore: Johns Hopkins Press, 1968.
Robinson, H. Alan. *Teaching Reading and Study Strategies: The Content Areas.* Boston: Allyn & Bacon, 1975.
Roswell, Florence, and Natchez, Gladys. *Reading Disability: Diagnosis and Treatment.* New York: Basic Books, 1964. Textbook.
Russell, David H. *Children Learn to Read.* New York: Ginn & Co., 1949.
Spache, George D. *Toward Better reading.* Champaign, Illinois: Garrard, 1963.
Stauffer, Russell G.; Abrams, Jules C.; and Pikulski, John J. *Diagnosis, Correction and Prevention of Reading Disabilities.* New York: Harper & Row, 1978.
———. *Directing Reading Maturity as a Cognitive Process. New York: Harper & Row, 1969.*
———. *Teaching reading as a Thinking Process.* New York: Harper & Row, 1969.
Stern, Catherine, and Gould, Toni. *Children Discover Reading.* New York: Singer and Co., 1963.
Vogel, Susan Ann. *Syntactic Abilities in Normal and Dyslexic Children.* Baltimore: University Park Press, 1975.
Wilson, Robert M. *Diagnostic and Remedial Reading for Classroom and Clinic.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1972.

Math

Ashlock, Robert. *Error Patterns in Computation.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1972.
Collier, Calhoun C., and Leech, Harold H. *Teaching Mathematics in the Modern Elementary School.* London: The Macmillan Company, 1969.
Copeland, Richard. *How Children Learn Mathematics: Teaching Implications of Piaget's Research,* 2d ed. London: The Macmillan Company, 1974.
Ginsberg, Herbert. *Children's Arithmetic: the Learning Process.* New York: Van Nostrand, 1977.
Golick, Margie. *Deal Me In! New York: Jeffrey Norton Publishers Inc., 1973.*
**Herold, Persis J. Math Teaching Handbook.* Newton, Massachusetts: Selective Educational Equipment, 1978. An extremely practical guide for teaching mathematics to learning disabled children with "hands-on" materials.
Lovell, Kennedy. *The growth of Understanding in Mathematics: Kindergarten Trhough Grade Three.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
Payne, Joseph N., ed. *Mathematics Learning in Early Childhool,* (37th Yearbook). Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics, 1975. A collection of papers on teaching math to slow learners; a useful referecne.
Piaget, Jean. *A Child's Conception of Number.* New York: W. W. Norton and Co., 1965.
Piaget, Jean, and Inhelder, B. *The Child's Conception of Space.* New York: W. W. Norton and Co., 1967.
Reisman, Frederika. *A Guide to the Diagnostic Teaching of Arithmetic.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1972.
Stern, Catherine, and Stern, Margaret. *Children Discover Arithmetic,* 2d ed. New York: Harper & Row, 1971. A detailed discussion of the use of the Stern materials.

General Development

*Beadle, Muriel. *A Child's Mind: How Children Learn During the Critical Years from Birth to Age Five.* New York: Doubleday, 1971. A good introduction to normal stages of learning in the early years.

*Beery, Keith E., ed. The Dimensions in Ealry Learning Series. San Rafael, California: Dimensions Publishing Co., 1968. Fifteen outstanding pamphlets, fairly technical, for professionals: *The Essentials of Teaching; Motor and Haptic Learning; Writing; Creativity; Aesthetics; citizenship; Temporal Learning; Concepts; Reading; Verbal Learning; Visual Learning; Auditory Learning; Attending and Responding; Arithmetic; Humanity.*

**Fraiberg, Selma H. The Magic Years: Understanding and Handling the Problems of Ealry Childhood. New York: Charles Scribner's Sons, 1959. Outstanding book that tunes into children's fears and how they learn to cope with the world and themselves.*

Smith, Sally Liberman. Nobody Said It's Easy. New York: Macmillan, 1965. A practical guide to feelings and relationships for young people and their parents.

Stone, Joseph, and Church, Joseph. *Childhood and Adolescence.* New York: Random House, 1975. The spychology fo the growing person.

Sensory-Motor

Arena, JohnI., ed. *Teaching Through sensory-Motor Experiences.* San rafael, California: Academic Therapy Publications, 1969. Excellent resource for teachers.

Ayers, Jean. *Sensory Integration and Learning Disorders.* Los Angeles: Western Psychological Services, 1972. Brilliant but difficult; for persons with intensive background in the field.

Barsch, ray H. *Enriching Perception and Cognition.* Seattle: Special and Child Publications, 1968. Difficult reading. Barsch is a neurologist and stresses the role of the body in learning.

Bush, Wilma Jo, and Giles, Marion T. *Aids to Psycholinguistic Teaching, 2d ed. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1977.*

Keller, Helen. The Story of My Life. New York: Doubleday, 1954.

*Van Witsen, Betty. *Perceptual Training Activities Handbook.* New York: Teacher's College Press, 1967. Excellent for teacher or tutor.

Language

Britton, James. *Language and Learning.* Coral Gables, Florida: University of Miami Press, 1970. A general discussion of language and language development in relationship to learning.

Chukovsky, Kornei. *From Two to Five.* Berkeley: University of California Press, 1963. Excellent, warm introduction to normal language development.

Farb, Peter. *What Happens When People Talk.* New York: Alfred A. Knopf, 1974. Provocative book analyzes language according to theories of play and games; shows how personalities are shaped by language.

Greene, Harry, and Petty, Walter. *Developing Language Skills in the Elementary Schools.* Boston: Allyn & Bacon, 1971. Good chapters on written expression,

handwriting, and spelling with expectations at grade level for development of written expression.
*Hall, Edward T. *The Silent Language.* New York: Doubleday, 1959. The language subtleties and cultural values that affect our daily lives.
———. *The Hidden Dimension. Garden city, New York: Doubleday, 1966.*
Hodges, Richard, and Rudolph, Hugh. Language and Learning to Read: What Teachers Should Know About Language. Boston: Houghton Mifflin. 1972. A collection of papers on the significance of language to the development of reading skills.
Vygotsky, L.S. *Thought and Language.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1962. Compare with Piaget. Demanding but provocative.
*Wiig, Elisabeth H., and Semel, Eleanor Messing. *Language Disabilities in Children and Adolescents.* Colombus, Ohio: Charles E. Merrill, 1976.

Diagnostic Testing

Anastasia, Anne. *Psychological Tsting.* New York: Macmillan, 1968.
Buros, O.K., ed. *Seventh Mental Measurements Yearbook.* Highland Park, New Jersey: Gryphon Press, 1972.
*Bush, Wilma Jo, and Waugh, Kenneth W. *Diagnosing Learning Disabilities,* 2d ed. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1976.
Di Leo, Joseph H. *Children's Drawings as Diagnostic Aids.* New York: Brunner/Mazel Publications, 1973.
*Frierson, Edward C., and Barbe, Walter. *Educating Children with Learning Disabilities. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967. Chapter 3, "Diagnosing Learning Disorders," is particulalry important.*
Hirsch, Ernest. The Troubled Adolescent As He Emerges on Psychological Tests. New York: Internaitonal Universities Press, 1970.
Ingram, Cregg F. *Fundamentals of Educational Assessment.* New York: D. Van Nostrand Company, 1980.
Johnson, Orval G., and Bommarito, James W. *Tests and Measurements in Child Development: A Handbook. San francisco: Jossey-Bass, 1971.*
Paraskevopoulos, John N., and Kirk, Samuel. The Development and Psychometric Characteristics of the Revised Illinois Test of Psycholinguistic Abilities. Urbana: University of Illinois Press, 1969.
Perlman, Suzanne. *Intervention Through Psychological and Eduational Evaluation: Progress in Learning Disabilities.* New York: Grune & Stratton, 1975.
Salvia, John, and Ysseldyke, James E. *Assessment in Special and Remedial Education.* Boston: Houghton Mifflin, 1978.
Samuda, Ronald J. *Psychology Testing of American Minorities.* New York: Dodd, Mead, 1975.
Wallace, Gerald, and Larsen, Stephen. *Educational Assessment of Learning Problems: Testing for Teaching.* Boston: Allyn & Bacon, 1978.
Wiig, elisabeth H., and Semel, Eleanor Messing. *Language Assessment and Intervention for the Learning Disabled.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1980.

Educational Theory

*Bruner, Jerome S. *Toward a Theory of Instruction.* New York: W. W. Norton, 1966. Need for and how to teach structure of school subjects.

*———. *The Process of Education.* New York: Random House, 1960. Need for teaching structure.
Furth, Hans G., and Wachs, H. *Thinking Goes to School: Piaget's Theory in Practice. New York: Oxford University Press, 1974. Examines need for stimulating reason and thinking in depth and gives concrete practical activities.*
Ginsburg, Herbert, and Opper, Sylvia. Piaget's Theory of Intellectual Development: An Introduction. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1969. Developmental approach.
Gorman, Richard M. *Discovering Piaget: A Guide for Teachers.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1972.
Montessori, Maria. *The Secret of Childhood.* New York: Ballantine Books, 1972.
*Piaget, Jean. *The Language and Thought of the Child.* London: Routledge and Kegan Paul, 1948.
*Pulaski, Mary Ann Spencer. *Understanding Piaget: An Introduction to Children's Cognitive Development.* New York: Harper & Row, 1971. Very good presentation of Piaget's maturational stages.

Principles of Education

Ashton-Warner, Sylvia. *Teacher.* New York: Simon & Schuster, 1963.
Eble, Kenneth. *A Perfect Education.* New York: Macmillan, 1966.
Glasser, William. *Schools Without Failure.* New York: Harper & Row, 1969.
*Holt, John. *How Children Fail.* New York: Pitman, 1964.
*Lane, Howard. *On Educating Human Beings.* Chicago: Follett Publishing Co., 1964.
*Long, Nicholas; Morse, William; and Newman, Ruth. *Conflict in the Classroom,* 3d ed. Belmont, California: Wadsworth Publishing Co., 1976.
Mok, Paul P. *Pushbutton Parents and the Schools.* New York: Dell, 1964.
Silberman, Charles E. *Crisis in the Classroom.* New York: Random House, 1970.

Public Law 94-142

Common Sense from Closer Look. Washington, D.C.: Parent's Campaign for Handicapped Children and Youth, 1978.
Education for All Handicapped Children: A Study Report. Washington, D.C.: National Education association, 1978.
Lerner, Janet, Dawson, David, and Howvarth, Lester. Cases in Learning and Behavior Problems—A Guide to Individualized Education Programs.
Martin, Reed. *Educating Handicapped Children: The Legal Mandate.* Bellevue, Washington: Edmark association, 1979.
Meade, James G., Ed. *The Rights of Parents and the Responsibilities of Schools.* Cambridge: Educators Publishing Service, 1978.
Moore, Jean J., and Manson, Doris M. *Information Packet on Surrogate Parents.* Washington, D.C.: Bureau of Education for the Handicapped, HEW, 1978.
University of Richmond Law Review. *Symposium: Children and the Law.* Richmond, Virginia: University of Richmond Law Review Association, Vol. 13, No. 4, Summer 1979.

ملحق رقم (٣)
أفلام مقترحة
تسعة أفلام تربوية

قامت سالي سميث، مديرة مدرسة لاب في واشنطن بإنتاج هذه الأفلام بالاشتراك مع جويل جاكسون ، (منتج / مخرج) الأفلام المستقل .

هذ الأفلام متوفرة في مدرسة لاب / واشنطن . ويمكن طلبها على العنوان التالي :

4759 Resevoir Road,
N.W. , Washington D.C. 20007

الفيلم ١ ـ ٥ : التعلم المستمر .
منهج النادى الإكاديمي (العلمي) .

تم تطوير منهج النادى الأكاديمي بواسطة سالي .ل سميث . وقد استخدم الفيلم العديد من التلاميذ العاديين وكذلك الذين يعانون من عجز في التعلم ، في المدارس الحكومية أو الخاصة ضمن مجموعات صغيرة ومجموعات كبيرة وباستطاعة أي مدرس أن يقود النادي . إن العنصرين اللازمين هما الأهداف المتسقة والإبداع . إن أي موضوع يمكن أن يدرس من خلال منهج النادي وتوفر الأفلام الخمسة الأولى للمدرس الاساليب الضرورية .

الجزء الأول :

المقدمة :

يستطيع التلاميذ الـذين فشلوا في الفصول العـادية أن يتعلمـوا في الأنديـة الأكـاديمية من خـلال حب التـظاهـر والإبـداع اللذين يعـدان جـزءا طبيعيـا من لعبهم . إن التعلم في النادي يتضمن استخدام جسم الـطفل ، وعقله ، وجميـع حواسه الأخرى . إن كل عنصر في النادي منظم بشكل رفيع المستـوى ، ويشمل هـذا التنظيم دخـول النـادي وتعيـين أمـاكن الجلوس ، والـطقـوس (الشعـائـر) الرسمية ، وكذلك أسلوب تنـاول الوسـائل . ويتخفى الأطفـال بإزيـاء العملاء السريـين أو القراصنـة ، ويكتسب الأطفال مهـارات الاستعـداد القـرائى . كـما يدرسون التاريخ ، والجغرافيا، وعلم التربيـة المدنيـة كرجـال الكهف ، والالهة اليونانية ، والفرسـان والسيدات ، وأعضـاء المجالس أبان النهضة الأوروبيـة . (٢٧,٥ دقيقة) .

الجزء الثاني :

إعداد النادي :

تم تحـويل الفصـل الدراسي إلى (جبـل أوليمبوس) عن طـريق ، استئـهار عشرة دولارات في الملابس ، والأوراق والملصقات وشريط حيث يقـوم اثنـا عشر طفلا من العاجزين عن التعلم بدراسة التاريخ ، والجغرافيـا ، والأدب كأعضـاء في نادي الالهة اليونانية .

ويقوم التلاميذ في نادى الالهة اليونانية بتمثيل معاني الديموقراطية كـما كانت تمارس في أثينا (الانتخابات العامة) . ومعاني الحكم الاستبدادي كما كان يمـارس في اسبرطة (أوامر الملك) . ومن خلال هـذه العملية يكتسب الأطفـال استبصارا بحقبة تاريخية وإدراكا وفهما لمفهوم مجرد .

ويعـرض نمط مختلف تماما من الأنديـة في الفصل وهـو ـ نادي الكـرنفـال والـذي تقدم فيـه ألعاب جـديـدة كلعبـة «خمّن الـوزن» والتي تستخـدم لتعليم الحساب . (مدة الفيلم ٢٧ دقيقة) .

الجزء الثالث :

تنمية مهارات الاستعداد القرائي

ماهي المهارات التي يحتاج إليها الطفل حتى يستـطيع أن يقـرأ ؟ إن معلمي أول نـادي أكاديمي يجيبـون عن هـذا التسـاؤل . ومن ثم يجتمعـون في جلسـات (العصف الـذهني) لابتكار وإعـداد أنشـطة النـادي لتعليم مهـارات الاستعـداد القرائي الخاصة من خلال إطار عمل درامي خاص .

يشـير القـراصنـة وهم عـلى ظهـر سفنهم إلى الشـمال ، الشـمال الشرقي ، والشـمال الغربي ، وتتجـه الشرطة الرئيسيون يسـارا ، يمينـا ، ثم يسـارا ، كـلا النشاطين يساعدان التـلاميذ لتـوجيه أنفسهم ضمن المكـان . العملاء السريـون يحملون بـطاقـات الهـويـة الشخصيـة ، يـدعمـون قـوتهم في الإدراك السمعي والبصري من خلال حل شيفرة الصوت (السري) والوسائل الضوئية .

ويرتدي أصحاب المخازن المـآزر . تنوع وتصنف السلع والأدوات لتنميـة الإحساس بالنظام والترتيب (٢٧,٥ دقيقة) .

الجزء الرابع :

تدريس التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية :

يسير تلاميـذ مدرسـة (لاب) خلال ست حقب تـاريخية من رجـل الكهف (ست سنوات) إلى رجال الثورة الأمريكية ورجال الصناعة (سن الثانية عشرة) . ويتحول فرسان العصور الوسطى إلى كيميـائيي ذلك العصر . ويتـطلع مستشارو

عصر النهضة إلى أمثلة من الرسم المنظوري في فنون الكبار ومن ثم ينظرون إلى بعضهم في منظور شارع المدينة .

لقد تم إعداد الطقوس (الشعائر) ، والزخارف ، والجو لتشجيع التلاميذ للتفكير والشعور كرجال الكهف ، والفرسان ، والتجار والصناع أو رجال الثورة .

ويكتسب التلاميذ أفكارا قيمة ونظريات معقدة والتي نادرا ما تقدم لإطفال المرحلة لابتدائية في الوقت الذي يكتسبون فيه المهارات المطلوبة للتغلب على صعوبات التعلم لديهم (٢٧ دقيقة) .

الجزء الخامس :
المعلم كقائد للنادى :

تقوم معلمة مدرسة عامة بتحويل صفها الثالث الكبير إلى (نادي الدب سموكي) ويقوم تلاميذها بتشريح دجاجة كجزء من دراستهم للطبيعة ، والعلوم ، والحيوانات . وتنتقل معلمة مدرسة لاب من خطوة إلى أخرى لتهيئة وإعداد النادي الأفريقي لتعليم القراءة، والرياضيات، والجغرافيا، والتاريخ . ومن بين العديد من الأندية الأخرى التي تظهر أثناء عملها شرطة كيستون والذين يكتسبون مهارات اتخاذ القرار من خلال وصول الشرطة لفض نزاع عائلي (٢٥ دقيقة) .

الجزء السادس :
أدوات للتعلم :

فنان يعلم المهارات الإكاديمية من خلال الأعمال الخشبية يقوم النحات والفنان (بيرت شمتنرارت) وتلاميذه في ورشة الأعمال الخشبية في مدرسة

(لاب) بعمليات القياس ، والنشر ، والثقب ، والتشكيل بالطرق ، والرسم بالأصباغ ، ويركز التلاميذ على الإنتاج (الكرسي ، الطاولة ، القارب ، أو آلة موسيقية) . أما النحات فإنه يركز على عملية التعلم .

ويتم تقديم علم التشريح لفتى وفتاة شابين في الوقت الذي يقومان بصنع مقاعد تناسب أجسامهما . وتقوم طفلة أخرى باكتساب معلومات حول ذبذبات الصوت في الوقت الذي تقوم فيه بصنع آلة موسيقية لنفسها . ويقوم اثنان من الأولاد بصنع هيكل قارب غير مستكمل ويتعلمان موضوع إزاحة الماء والطفو/ مدخل إلى مبادىء الطبيعة .

ويعرض الفيلم لأهمية دور الفنون والفنانين في التربية في المرحلة الابتدائية . (٢٧,٥ دقيقة) .

الفيلم السابع :
ربط الصوت بالرمز :

موسيقي يعلم الاستعداد للقراءة

تستعمل (آن جيولز) ، مدرسة الموسيقا في مدرسة (لاب) ألعاب مبتكرة ، وسهلة لأعادة انتاجها ويمكن إنتاجها في المنزل في تعليم الأطفال من سن ٦ ـ ١٢ مهارات الاستعداد القرائي السمعية البصرية في فصول الموسيقى اليومية يتعلم التلاميذ ربط الصوت مع اللون ، والصوت مع الشكل ، وأخيرا يربطون الصوت بالرمز .

إن الأساليب التي يعرضها هذا الفيلم ساعدت الأطفال الذين يعانون من عجز في التعلم ، ولكن بإمكان أطفال الحضانة ، والروضة ، وتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية في الفصول العادية الاستفادة من نفس أنشطة الاستعداد القرائي . (٢٦,٥ دقيقة) .

الفيلم الثامن :
الحركة في التعلم :

راقص يعلم الاستعداد الأكاديمي

يوضح (لويس كيلر) ، مدرس الرقص في مدرسة (لاب) وصاحب شركة رقص محترفة الطرق التي يتعلم بها الأطفال العاجزون عن التعلم من خلال الرقص كيفية تنظيم حركة أجسامهم ، وتذكر التتابع أو التسلسل ، وتتبع التعليمات وكذلك تعلم تكامل عدة أنشطة مع بعضها البعض .

ويعرض الفيلم أيضا لنشاط (شيلا ويس) إخصائية علاج الإدراك الحركي في مدرسة (لاب) والتي تقوم بتعليم الأطفال بشكل انفرادي كيفية فصل أو عزل الأعضاء من البدن ، والتمييز بين اليسار واليمين ، لتجاوز خط المنتصف للجسم ودمج عدة أنشطة حركية مع بعضها .

يتحدث مدرسو مدرسة (لاب) عن العجز عن التعلم وأهمية دور الجسم في التعلم . إنهم يشيرون إلى العلاقة بين تنظيم البدن وتنظيم الدماغ الذي يؤثر علي عملية القراءة ، والكتابة ، والهجاء ، والحساب . (٣٨ دقيقة) .

الفيلم التاسع :
جواز مرور إلى الآداب ـ مركز الاتصال :

الاستماع ، الفهم ، واكتساب المهارات اللغوية

يغرس حب الأدب في مدرسة (لاب) ويُقوّى من خلال الاستخدام الدائم والمنظم للكتب الناطقة من مكتبة الكونجرس والأشرطة المصنعة محليا وفي الوقت الذي يستمع فيه التلميذ إلى القصة من خلال الشريط، يقوم أيضاً بمشاهدة الكتاب، وغالباً ما يلمس الأشياء المادية المرتبطة بالقصة، ويقوم التلميذ بعد ذلك بكتابة تقرير عما سمعه حول متى، ماذا، أين وكيف في القصة .

تقـوم (انتونيث مـاير) مـديرة مـركز الاتصـال في مدرسـة (لاب) بتـوجيـه لتلاميذها خلال تقارير هـذه الكتب الناطقـة بتعليم جميع أطفـال مدرسـة (لاب) كيفية تحديد كتبهم على خريطة وجدول زمني . ويتمكن الأطفال في آخر الأمر من تصنيف ومقارنة هذه الكتب مع بعضهـا أيضا وفي نهايـة المطاف يكـون بمقدورهم منـاقشة هـذه الكتب مع أقـرانهم وتقوم السيـدة (مـايـر) بعـرض منـاهـج تعليم المفـردات وتنمية ذاكـرة الطفـل في هذا الفيلم ـ ويقـوم بروايـة قصة الفيلم أحـد مراهقى مدرسة (لاب) والذي يجيد القراءة في الـوقت الحالي ويسـترجع مشـاعره حول مركز الاتصال (٢٥ دقيقة) .

المراهقة والعجز عن التعلم Adolescence And Learinig Disabilities

يشرح واجبـات ومهمات المـراهقـة ويـربـطهـا بـالمـراهق الـذي يعـاني من عجـز في التعلم .

الفيلم : ملون / صوت (٤٠ دقيقة) من إنتاج لاروين .

ص.ب. ١٥٤٢٠ ـ برلنجام ـ كاليفورنيا ـ ٩٤٠١٠ .

P.O.Box 1542, Burlingame,
California - 94010.

كل إنسان يقدر Any one can

دليل لتدريس المعلم لبرنامج النمو الحركي .

صوت / ملون (٣٠ دقيقة) أفلام براولي رايتا .

309 N. Duane Avenue, San
Gabriel, California 91775.

طفل ذكي : طالب سيء Bright Boy : Bad Scholar

يـوضح الفيلم عمليـة تشخيص وعلاج الأطفـال العـاجـزين عن التعلم ـ

صوت / أبيض ـ أسود (٢٨ دقيقة)

Contemporary Films
McGraw - Hill, 330 W. 42D Street,
New York 10036.

إذا كان الولد لايستطيع أن يتعلم **If a Boy can't learn**

يحكي هذا الفيلم قصة طالب ثانوي في السابعة عشرة من عمره يعاني من عجز في التعلم وكيف تمكن من التقدم بفضل المساعدة التي قدمت له - صوت / ملون - (٢٨ دقيقة) .

Lawren productions, P.O.Box 1542, Burlingame, California 94010.

أنا لست متميزا في ذلك كثيرا **I'm Not Too Famous At It**

يعرض الفيلم لأهمية التعرف على الأمور التي يستطيع ا لأطفال القيام بها وتلك التي لا يستطيعون القيام بها . كما يعرض المشاكل السلوكية العديدة والمتنوعة المرتبطة بالعجز عن التعلم . صوت / أسود وأبيض، (٢٨ دقيقة)

Contemporary Films
McGraw - Hill, 330 W. 42d Street, New York, New York 10036.

أنا أحاول حقا **I'm Really Trying**

جزء من المسلسل التلفزيوني «ماركس ويلبي ، الطبيب» يتعلق بطفل يعاني من عجز في التعلم .
صوت / ملون ، (٥٢ دقيقة) .

ACLD, 220 Brownsville Road , Pittsburgh, Pennsylvania 15210.

سلسلة التعلم **The Learning Series**

أربعة أفلام تعرض لأحداث تنبض بالحياة حول أطفال يحاولون التكيف مع متطلبات الحياة والتي لم يستعدوا لها .
صوت / أسود وأبيض (٢٨ دقيقة) .

Contemporary Films,
McGraw - Hill, 330 W. 42d Street. New York, New York 10036.

أطفال الخميس Thursday's Children

يعـرض الفليم لثلاثـة مجـالات رئيسـة : الخـائص (وخـاصـة المشكـلات الحسية ـ الحركية) ، التقويم التشخيصي ، والبرمجة التربوية .

صوت / ملون ، (٣٢ دقيقة)

Swank Motion, Pictures, 201 South Gefferson Avenue, St. Louis, Missouri 63166.

تقليد الآخرين A walk in another pair of shoes

يقوم معلق الفيلم (تنس آمي مورد) بشرح بعض المشكلات التي يواجهها الأطفال العاجزون عن التعلم للأطفال .

صوت / ملون ، (١٨,٥ دقيقة) .

CANHC film distribution, P.O.Box 1526
Will Rogers Street, Los Angeles,
California 96405.

لماذا لم يستطع بيلي أن يتعلم Why Billy Couldn't Learn

يعرض هذا الفيلم مشكلات ، تشخيص ، وتعليم الأطفال الذين يعانون من إعاقات عصبية .

صوت / ملون ، (٤٠ دقيقة) .

California Assoiation For Neurological Handicapped
Children, 6742 Will Rogers Street, Los Angeles,
California 96405.

الفنون أساسية للتعلم The Arts Centeal to Learning

من إنتاج سالي سميت ، مـديرة مـدرسة (لاب) لـمركز كتجـزبري ، وهـو

فيلم من نوع سلايد وثائقي لبرنامج مدرسة (لاب) .
صوت / ملون ، (۳۰ دقيقة) .

Nathional Committee, Arts for the handicapped,
1701 K Street, Washington, D.C. 20006.

البرت أنشتاين - تربية العباقرة

Albert Einstein - The Education of a Genius

يصور هذا الفيلم أسلوب تفكير أنشتاين المتميز ، يوضح أهمية ملائمة البرامج التعليمية (التربوية) للفروق الفردية ، (٤٤ دقيقة) .

Films for the himanities, P.O.Box 2053, Princeton, N.J. 08540.

التعرف المبكر للعجز عن التعلم

Early recognition of learning disabilities

يعرض الفليم لطلاب صغار يعانون من عجز في التعلم ، ومقابلات الآباء والأمهات والمدرسين ، (۳۰ دقيقة) .

National audiovisual center, National archives and records sirvice, Washington, D.C. 204409.

* * *

ملحق (٤)
مجلات متخصصة مقترحة

العلاج الإكاديمي Academic Therapy

20 Cmmercial Beulrvard Novato, California 94947.

مجلة ذات مجالات متعددة التخصصات موجهة إلى جمهور من المدرسين في جميع أنحاء العالم ومدرسي التربية الخاصة والآباء ، وكذلك الأخصائيين العاملين في حقل القراءة ، والتعلم ، وحقل صعوبات التواصل ، تتناول جميع الأعمار .

تركز المجلة على أساليب التعرف ، والتشخيص ، والعلاج ، تصدر ست مرات سنويا (سبتمبر ، أكتوبر ، ديسمبر ، فبراير ، مارس ، يونيو) .

نشرة جمعية أورتون Bulletin of the Orton Society

8415 Bellong Lane Towson, Maryland 21204.

وهي النشرة الرسمية لجمعية أورتون ، المنظمة العلمية والتربوية ذات النفع العام (الخيرية) والمعنية بدراسة وعلاج الأطفال الذين يعانون من صعوبات اللغة الخاصة (ديسلكسيا ـ الحبسة الكلامية) لجميع الأعمار . عالمية المجال يتوفر العديد من الطبعات المعادة . تصدر مرة سنويا .

الأطفال غير العاديين Exceptional Childern

تغطي جميع مجالات تربية الأطفال غير العاديين . وتقدم مجموعة متنوعة من المقالات ، من بينها العديد التي تتناول مجال القراءة واللغة لفئات مختلفة من

الأطفـال . تتعاقب في الصـدور بـين شهـر وآخـر مـع مجلة «تعليم الأطفـال غـير العاديين »Teaching Excrption Children

The council for exceptional children, 1920 Association drive.

Reston, VA 22091.

الأب غير العادي The Exceptional Parent

مجلة لـدعم الآباء والأمهـات ، تقدم معلومـات ومقـالات مفصلة تصـدر ست مرات سنويا .

P.O.Box 101 Boston, Massachysetts 02117.

مجلة العجز عن التعلم The journal of Learning Disabilities

مجلة ذات مجـالات متعـددة تعني بالعجزعن التعلم بصفـة أسـاسيـة (التشخيص والعلاج) جميع الأعمار ـ عالمية المجال ، مساهمات نـظرية وعمليـة ، تصدر عشر مرات في العام (لذا يجمع شهري يـونيو ويـوليو ، وشهـري أغسطس وسبتمبر في عدد واحد لكل شهرين) .

101 East ontario street, Chicago, illinois 60611.

مجلة القراءة Jourcal of Reading

موجهة أساسا إلى مـدرسي المرحلة الثـانويـة ، وتعني المجلة أيضا بـالأفراد الأكبر سنا والذين يعانـون من صعوبـة في القراءة كـما تعنى بأسـاليب الدافعيـة ، تهـدف المجلة إلى تبادل المعلومـات والآراء حول مهـارات القراءة ، وتصـدر ثمان مرات في السنة (أكتوبر ـ مايو) .

International reading association
800 Barksdale Road,
New York, Delaware 19711.

مجلة التربية الخاصة **The Journal of Special Education**

مكرسة بصورة أساسية لجميع فئات الأطفال المعاقين في الفصول الخاصة ، تتضمن المجلة مواد أخرى وثيقة الصلة بأساليب علاج القراءة ، وتصدر أربع مرات في العام .

Council for exceptional children
1920 Association drive Reston,
Virginia 22091

العجز عن التعلم الفصلية **Learning Disability Quarterly**

تختص بشكل أساسي بالدراسات البحثية في مجال العجز عن التعلم والموجهة لذوي الاختصاص في المجال ، وتصدر أربع مرات في العام .

Buttonwood Farms
3515 Woodhaven Road,
Philadelphia, Pennsylvania 19154.

المدركات الحسية **Perceptions**

الرسالة الإخبارية لآباء الأطفال العاجزين عن التعلم ، تصدر شهريا ، تتضمن إرشادات عملية وتقارير في مجال صعوبات التعلم موجهة للآباء والأمهات .

P.O.Bex 142
Milburn, New Jersey 07041.

تعليم الأطفال غير العاديين **Teaching Exceptional Children**

موجه للعاملين مع الفصول الخاصة في المرحلة الإبتدائية والثانوية تصدر

أربع مرات في العام .

Puplication of the council for exceptional children
1920 Association Driven Reston,
Virginia 22091.

* * *

ملحق رقم (٥)
بعض منظمات الخدمات والدعم الوطنية الرسمية

الاتحاد الأمريكي للمواطنين العاجزين عن التعلم

American Coalition of Citizens with Disabilities
1346 Connecticut Avenue, N.W.
Washington, D.C. 20036.

جمعية الأطفال العاجزين عن التعلم

Association for Children with Learning Disabilities (ACLD)
4156 Library Road
Pittsburg, Pennsylvania 15234.

النظرة الفاحصة

Closer Look
Post Office Box 1492
Washington, D.C. 20013

مركز وطني للمعلومات للآباء والأمهات والمهنيين.

يوفر الإرشاد العملي حول كيفية الحصول على البرامج التربوية والخدمات المتخصصة الأخرى للأطفال والشباب المعاقين.

مركز القانون والتربية

Center for Law and Education
Cutman Library
6 Appian Way
Cambridge, Massachusetts 02138
(617) 495-4666.

يختص بصفة أساسية بتقديم الخدمات البحثية وخدمات المعلومات للمعاقين

صندوق حماية الأطفال

Cjildren's Defence Fund
1520 New Hampshire Avenue, N.W.
Washinngton, D.C. 20036
(202) 483-1470

لا يُعد منظمة للخدمات أو مصدراً قانونياً يحدد الخدمات القانونية في جميع الحالات ولكنه يستقبل الحالات الهامة ويتولى أمامه الدعاوى أمام القضاء. ويقوم الصندوق بعمل الأبحاث، وتولي الدفاع عن القضايا التي تقع ضمن نطاق اختصاصه كما يشكل عنصر ضغط سياسي. ويقوم الصندوق بالإجابة عن أسئلة الآباء والمحامين وتوفر قائمة بالمطبوعات التي تمنح عند الطلب.

مجلس الأطفال غير العاديين

Concil for Exceptional Children
1920 Association Drive,
Reston, Virginia 22091
(703) 620-3660

المركز القانوني لنواحي العجز النهائية

Developmental Disabilities Law Center
University of Maryland Law School
500 West Baltimore Street
Baltimore, Maryland 21201
(301) 528-6307

مركز المصدر القانوني للإعاقة العقلية

Mental Disability/Legal Resource Center
American Bar Association
1800 N Street, N.W.
Washington, D.C. 20036
(202) 331-2240.

المشروع القانوني للصحة العقلية

Mental Health Law Project
1220 Nineteenth Street, N.W.
Weshington, D.C. 20036
(202) 467-5730.

صندوق الحماية القانوني للمكسيكان/ أمريكان. (للأمريكان من أصل مكسيكي)

Mexican-American Legal Defensive Fund
28 Geary Street
San Francisco, California 94108

في الوقت الذي لا يدخل القانون العـام ٩٤ـ١٤٢ ضمن اختصاصـه، إلا أن الصندوق يقدم الاستشارات القانونية ضمن المجال الذي يؤثـر على المـواطنين الأمريكان الذين ينحدرون من أصل مكسيكي .

المركز الوطني للقانون والمعاقين

National Centrer for Law and the Handicapped
1235 North Eddy Street
South Bend, Indiana 46617
(219) 288-4751

يقوم بالإجراءات القانونية وبحوث العلوم الاجتماعية. ويقوم المركز بصفـة أسـاسية بتقـديم الخدمـات مباشرة إلى المحـامـين الـذين يسعـون الحصـول عـلى معلومـات على المستـوى المحلي، ولكنـه يجيب عن الأسئلة التي يتقدم بهـا عمـوم الناس. نشر المركز مجلة AMicus. وهي مجلة تصدر مرتين شهرياً وتتناول القضايا القانونية وقضايا المعاقين.

اللجنة الوطنية للمواطنين في التربية

National Committee for Citizens in Education
Wild Lake Village Green, Suite 410
Colimbia, Maryland 21044
(301) 997-9300
(800) NETWORK = 638-9675 (National Hotline(

وتتولى قضايا ووجهات نظر الآباء والأمهات. برامج على مستوى الولايـات لحشد وتعبئة المواطنين لتحسين الكفاءة التربوية. تقوم بإحالـة الحالات للجهـات المختصة، وإصدار كتيبات، فصول تـدريب. دعم القضايـا (تأخـذ إلى المحكمة القضـايا التي يحتمـل أن تكون لهـا سابقـة) أكثر من ٣٠٠ مؤسسـة فرعيـة في ١٤ ولاية.

الجمعية الوطنية للتربية

National Education Association

1201-6th Street, N.W.

Washington, D.C. 20036.

منظمة للمدرسين. تنشر الفهرس الإرشادي للمـدرسين في مجـال القانـون العام ٩٤-١٤٢ .

المركز الوطني القانوني للأحداث **National Juvenile Law Center**

St. Louis University School of Law

3701 Lindell Boulevard

St. Louis Missouri 63108

(314) 533-8868

الشبكة الوطنية للراشدين العاجزين عن التعلم

National Network of Learning Disabled Adults

P.O. Box 3130

Richardson, Texas 75080

صندوق حقوق المواطنين الأمريكان

Native American Rights Funds

1506 Broadway

Bou;der, Colorado 80302

(303) 447-8760

ويتوفر لديه اختصاصيون في التربية. يقـدم معلومات حـول القانـون العام ٩٤-١٤٢ وكذلك الجزء ٥٠٤ وتأثيره على المواطنين الأمريكان.

مركز فيلادلفيا للخدمة العامة

Public Interest Law Center of Philadelphia

1315 Walnut Street

Philadelphia, Pennsylvania 19107

(213) 735-7200

Youth Advocacy Clinic University of Richmond Law School Richmond, Virginia 23173 (804) 285-6370	عيادة دعم الشباب
Youth Law Center 693 Mission Street, Second Floor San Francisco, California 94105 (415) 543-3307	مركز الشباب القانوني

* * *

ملحق رقم (٦)
وصف وقائمة بالاختبارات التي تستخدم عادة في تشخيص التلاميذ العاجزين عن التعلم

ليس هناك اتفاق حتى يومنا هذا بين مختلف الأختصاصيين المهتمين بالعجز عن التعلم حول بطارية الاختبارات التي ينبغي استخدامها لتشخيص هذه الحالات. وحتى عندما يتعلق الأمر بمجال من مجالات العجز عن التعلم (كاللغة أو الإدراك البصري)، فإنه ليس هناك اتفاق بين المهنيين حول الاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها بصفة مستمرة. ولقد تم تشكيل بعض اللجان الاستشارية لتطوير نموذج تشخيص يمكن تجربته في المستقبل القريب.

وتتضمن بطارية التشخيص النموذجية اختبارات الذكاء العام أو الاستعدادات الأكاديمية واختبارات الأداء الأكاديمي في القراءة، والكتابة، والهجاء، والإنشاء والحساب. وبإمكان اعطاء الطفل اختبارات في الإدراك السمعي والإدراك البصري، والتآزر الحسي ـ الحركي، النمو الحركي، واللغة بناء على عمر الطفل وطبيعة المشكلة التي يعاني منها. إن بالإمكان إعداد اختبارات لقياس مستوى النمو العام والاستعداد الأكاديمي للأطفال الصغار. وبالإمكان أيضا استخدام الاختبارات أو مقاييس التقدير لقياس التكيف الاجتماعي والانفعالي.

والغرض من إجراء الاختبارات هو الكشف عن الاستعداد الأكاديمي للطفل، وتحديد جوانب القوة والضعف في المجال الأكاديمي، وكذلك تقرير أفضل سبل التعلم لديه.

ونورد فيما يلي بعضا من أكثر الاختبارات استخداماً كما أن هناك أدوات أخرى لم يرد ذكرها في القائمة يمكن تضمينها في عملية التقويم. إن الاختبارات ذات الأغراض المتعددة مدرجة ضمن فئات مختلفة. وتقوم الاخصائية أو يقوم الاخصائي باختيار تلك التي تبدو أكثر مناسبة لظروف الطفل من بين الاختبارات الأكثر ألفة ولا تتضمن هذه القائمة اختبارات الاستعدادات والتحصيل الجمعية والمعدة بشكل أساسي لملاحظة سير نمو الأطفال العاديين في المدرسة.

اختبارات القدرة المعرفية أو العقلية

تستخدم هذه الاختبارات لبيان أو الكشف عن استعدادات الطفل العقلية. وتقيس الذكاء العام أو القدرات الأكاديمية.

مقاييس آرثر الأدائي

Arthur Adaptation of the Leiter International Performance Scale

تعديل آرثر لمقياس الأداء العالمي (Grace Arthur, C.H. Stoelting, 1950) لـ (ليتر) وهو اختبار غير لفظي لتقدير ذكاء الأطفال سن ٢-١٢ سنة. وهو ملائم للأطفال الصم، وضعاف السمع، وثنائي اللغة، ولمن تعوزهم سلاسة اللغة الانجليزية، وكذلك الذين يعانون من اضطراب اللغة.

اختبار بوهم للمفاهيم الأساسية

Boehm Test Of Basic Concepts.
(A.E. Boehm, Psychological Corporation, 1971)

يقيس اتقام مفهوم المكان، الكم، والزمان، ومفاهيم أخرى يتطلبها التحصيل المدرسي، يوفر المقياس معايير لمرحلة الرياض إلى الصف الثاني وذلك من خلال مستويات اجتماعية/ ثقافية مختلفة

مقياس كولومبيا للنضج العقلي

Columbia Mental Maturity Scale
(Burgemeister, Blum, Lorge; Harcourt Brace Jovanvich, 1972)

مدى العمر ٣,٦ - ٩ سنوات. يقيس الاستدلال العام، يمكن استخدامه

لقياس الأطفال الذين يعانون من صعوبة في الاستدلال اللفظي.

اختبار دنفر للفرز (التصنيف) النمائي **Denver Developmental Screening Test**
(W.K. Frankenburg and J.B. Dodds, LADOCA Project and Publishing Foundation, 1970).

يكشف عن النمو المتأخر لدى الأطفال من سن أسبوعين إلى ستة أعوام وأربعة أشهر. يتكون الاختبار من أربعة أجزاء: الشخصي/الاجتماعي، التوافق الحركي الدقيق، اللغة، يمكن استخدامه لفرز الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم والسلوك.

اختبار الينوي للقدرة النفس ـ لغوية **Illinois Test of Psycholinguistic Ability**
:Kirk, McCarthy and Kirk, U. of Illinois Press, 1969)

تقيس القدرة على معالجة المعلومات من خلال القنوات السمعية والبصرية، يصلح للأعمار من سنتين إلى عشر سنوات.

مقاييس مكارثي لقدرات الأطفال **McCarthy Scales of Children's Abilities**
(McCarthy, Psychological Corp. 1972)

تقيس ذكاء الأطفال العام من سن ٢,٦ لغاية ٨,٦. تتضمن مقاييس لقياس القدرة اللفظية، والإدراكية، والحركية، والذاكرة، والقدرة العددية.

اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن والمصفوفات الملونة

Raven's Progressive Matrices and Coloured Matrices
(J.C. Raven, Psychological Corp., 1960)

اختبار عملي (المصفوفات الملونة)، مناسب للأطفال عمر ٦ ـ ١١ سنة. وبالإمكان تطبيق المصفوفات المقننة على الأطفال الأكبر سنا ويمكن تطبيق المصفوفات المتتابعة على البالغين. يطلب الى المفحوص في هذا الاختبار أن يختار نمطا ليكمل به تصميماً معينا. إنه اختبار للإدراك والعلاقات المكانية، يصلح لاستخدامه مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة.

اختبار سلوسن للذكاء

Slosson Intelligence Test
(R. Slosson Educational Publication, 1971)

يقيس القـدرة اللفظيـة بصفة أسـاسية، من مـرحلة مـا قبـل المـدرسـة إلى مستوى المرحلة الثانويـة. يصلح كاختبـار فرز طـالما أنـه لا يستغرق وقتـاً طويـلاً وسهل الاستعمال.

مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء

Stanford-Binet Intelligence Scale
(L. Terman and M. Merrill, Hougthon Mifflin, 1973)

يستخدم في الغالب للأطفال الأصغر سنا أو الأطفال المتفوقين، على الرغم من أن معايير الاختبار تغطي مدى عمرياً من سن سنتين إلى مرحلة الرشد. يركـز الاختبار على الاستجابات اللفظية ولكنه يقيس مهارات التفكير المختلفة.

اختبار وكسلر لذكاء الراشدين

Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)
(D.Wechsler, Psychological Corp. 1955)

يقيس الذكاء اللفظي والعملي للراشدين ابتداء من سن ١٦ فما فوق.

مقياس وكسلر المعدل لذكاء الأطفال

Wechsler Intelligence Scale for Children - Revised (WISC-R)
(D. Wechsler, Psychological Corp. 1974)

صمم لقيـاس الذكـاء العام. الأعـمار من ٦ - ١٦ سنة. لقـد عـرف هـذا الاختبـار كواحـد من أكثر الأدوات فعـالية لتشخيص العجز في التعلم . يـوفـر الاختبار الدرجات المقننة للذكاء اللفظي، والذكاء العملي والذكاء الكلي .أن أنماط الأداء التي توفرها الاختبارات النوعية (يمكن إجراء ١٢ اختباراً فرعياً) تكون معينة بشكل جيد للتعليم التشخيصي - الإرشادي.

مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة وأطفال المدرسة الابتدائية

Wechsler Pre-School and Primary Scale of Intelligence (WPPSI)
(D. Wechsler, Psychological Corp., 1967)

يصلح المقيـاس للأعـمار من ٤ - ٦,٦. يقيس الاستـدلال اللفـظي وغـير

اللفظي وكذلك القدرات الإدراكية - الحركية.

منظومة القياس الجمعي متعدد الثقافات

System of Multicultural Plurastic Assessment (SOMPA)
(J. Mercer, Psychological Corp., 1978)

لا يُعد اختباراً بل سلسلة أساليب تستخدم اختبارات مثل (وكسلر وبندر) للوصول إلى تقويم خال من المؤثرات الثقافية لاستعدادات التعلم.

بطارية اختبارات - وودكوك - جونسون النفس التربوية للقدرة المعرفية

Woodcock Johnson Psycho-educational Battery
Tests of Cognitive Ability (R. Woodcock and M.Jonson, N.Y. Times Teaching Resources, 1977).

عبارة عن بطارية من الاختبارات المعرفية تصلح لمرحلة ما قبل المدرسة لغاية سن الرشد، وتقيس القدرة المعرفية الشاملة، والقدرة اللفظية، والاستدلال، والسرعة الإدراكية، والذاكرة. توفر البطارية أيضاً درجات الاستعداد القرائي والحساب، واللغة المكتوبة، والمعرفة العامة.

اختبارات معالجة المعلومات **Tests of informotion Processing**

هذه الاختبارات مصممة لتوفير معلومات تشخيصية حول أنواع الاضطراب في عملية الإدراك والتواصل والتي تظهر عادة في التلاميذ العاجزين عن التعلم.

اختبارات ديترويت للاستعداد للتعلم **Detroit Tests of Learning Aptitude**
(H. Baker, J. McCarthy and W.Kirk, University of Illinois Press, 1969)

تقيس الاختبارات أنواعاً مختلفة من الاستدلال، والذاكرة والقدرات الإدراكية من عمر ٣ إلى ما بعد سن الرابعة عشرة بقليل.

اختبار البنوي للقدرات (النفس - لغوية)

Illinois Tests of Pyschlonguistic Abilities (ITPA)
(S.Kirk, J. McCarthy and W. Kirk, University of Illinois Press, 1969)

يبين هذا الاختبار القدرات والصعوبات في معالجة المعلومات من خلال القنوات السمعية والبصرية، وتتضمن عمليات الاستقبال، والتنظيم، والتعبير.

اختبار ميتنغ ستريت للفرز المدرسي **Meeting Street School Screening Test**

(P. Hainsworth and M. Siqueland, Easter Seal Society of Rhode Island, Inc., 1969).

اختبار لفرز أطفال الرياض والصف الأول الابتدائي في مجال العجز في التعلم في اللغة والمجالات الحركية - الحسية. وتتوفر نسخة لمرحلة ما قبل المدرسة لاستخدامها لأطفال مرحلة الرياض.

اختبارات سلنجر لاند، للفرز والتعرف على الأطفال ذوى العجز اللغوي (الصعوبة اللغوية).

Slingerland Screeninig Tests for Identifying Children with Specific Language Disability.
(Bech slingerland, educators publishing sirvice, 1970)

الاختبارات مصممة لفرز العجز في التعلم المرتبط بالقراءة، والكتابة، والهجاء، والحديث، والاستماع. تركز الاختبارات على عملية الكتابة في مقابل الجانب الشفهى منها. تتضمن أيضا تسلسل الذاكرة البصرية والسمعية وكذلك التمييز. الاختبارات تغطى مستوى مرحلة ما قبل المدرسة إلى مستوى الصف الأول الثانوي.

اختبار المدى الرقمي البصري السمعي

Visual - Aural Digit Span Test (VADS)

(E. Koppitz, Grune F' Straton, 1978)

يقيس الاختبار مهارات التكامل الحسي، مستخدما كل من الاستقبال السمعي والبصري والتعبير الشفهي والكتابة. يسمح باختبار أفضل قنوات وأساليب أو أشكال التعلم.

الاختبارات النمائية أو اختبارات الاستعداد

Developmental or Readiness Tests

تستخدم هذه الاختبارات لتحديد التأخر النمائي لـدى الأطفال الصغـار . وهي تقوم الاستعداد الأكاديمي ، وتؤدي وظيفة فرز للأطفـال الذين قـد يكونـون بحاجة إلى مساعدة خاصة لدى دخولهم المدرسة .

اختبار بوهم للمفاهيم الأساسية

Bohem, Test of Basic Concepts
(A.E. Bohem, Psychological Corp. , 1971)

يقيس مـدى اتقان المفـاهيم المطلوبـة للعمل الأكـاديمي كما هـو الحال مـع المكـان ، والكم ، والزمـان ، والعكس ، وغيرهـا . يوفـر الاختبـار معـايـير من مرحلة الرياض إلى الصف الثاني وذلك لثلاثة مستويات اجتماعية - اقتصادية .

مقياس كولومبيا للنضج العقلي

Columbia Mental Maturity Scale
(Burgemeister, Blym and lorge harcourt brace jivanovich, 1972)

يغطي المقياس مدى عمريـا من ٣,٦ إلى ٩ سنوات . ويقيس الاستـدلال العـام . ويمكن استخدامـه لاختبـار الأطفـال الـذين يعـانـون من مشكـلات في الاستدلال اللفظي .

اختبار دنفر النمائي للفرز

Denver Developmental Screening Test
(W.K. Frankenburg and J.B. Dodds, LADOCA priect and publishing foundation, 1977)

يكشف عن النمو المتأخر لدى الأطفال سن أسبوعين إلى ستة أعوام وأربعة أشهر . يتكون الاختبار من أربعة أجزاء : الجزء الشخصي/الاجتماعي ، التوافق الحركي الدقيق ، اللغة ، والحركة الإجمالية . ويمكن استخدامه لفرز أو تصنيف الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم والسلوك .

مقياس ايفانستون للتعرف (الكشف) المبكر

Evanston Early Identification Scale
(M. Landsman and H. Dillard, Follett Educational Grop. , 1967)

يستخدم الاختبار في تشخيص الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٥ سنوات إلى ٦ سنوات وثلاثة أشهر والذين يحتمل (بدرجة ضعيفة ، أو بدرجة متوسطة ، أو بدرجة عالية) أن يعانوا من عجز في التعلم في المدرسة ويطلب إلى الطفل القيام برسم شكل بشري يقيم من خلال وحدة قياس باستخدام النقاط للأجزاء المحذوفة من الشكل .

اختبار رسم الرجل لجودانف ـ هاريس

Goodeneugh-Harris Draw-Man Test
(Goodenough amd Harris, Harcourt Brace Jovanovich, 1963)

يتم تقويم رسم الطفل للشكل البشري بناء على عدد ونسب أجزاء الجسم يصلح للأعمار من ٣ ـ ١٥ سنة .

مقياس مكارثي لقدرات الأطفال

McCarthy Scales of Children's Abilities
(McCarthy, Psychological Corp. , 1972)

يقيس الذكاء العام للأطفال من سن سنتين وستة شهور لغاية ثماني سنوات وستة شهور. يتضمن مقاييس لقياس الجانب المعرفي والقدرة اللفظية ، والذاكرة ونمو الحركة الدقيقة والحركة الكبيرة.

اختبار الفرز
Meetung Street School Screening Test
(P. Hainsworth and M. Siqueland, Easter Seal Society Of Rhode Island. Inc. , 1969)

يصلح الاختبار لفرز (تصنيف) أطفال مرحلة الرياض والصف الأول الابتدائي والذين يحتمل أن يعانوا من عجز في التعلم ،يتوفر مقياس لفرز مرحلة ما قبل الرياض أيضا .

السجل التحصيلي لمرحلة ما قبل المدرسة

Pre-Scool Attainment Record (PAR)
(E. Doll, American Guidance Service, 1967)

السجل التحصيلي لمرحلة ما قبل المدرسة يقيس الأداء الاجتماعي ، والجسمي ، والعقلي للأطفال البالغة أعمارهم ٦ أشهر إلى ٧ سنوات . تتم مقابلة الآباء والأمهات فيما يتعلق بالسلوك النهائي للطفل .

إجراءات سلنجرلاند لفرز مرحلة ما قبل القراءة

Slingerland Pre-Reading Screening Procedures
(B. Slingerland, Educatoes Publishing Servive, 1977)

يمكن استخدامها بشكل فردي أو جمعي لأطفال مرحلة الرياض والصف الأول الابتدائي . تقيس الإدراك البصري ، الاستقبال السمعي وكلا من الذاكرة السمعية والبصرية كما تطبق في مجال واجبات الاستعداد القرائي .

اختبار الخبرة الأساسية

Test of Basic Experience (TOBE)
(M.H. Moss, California Test Bureau, McCraw Hill, 1972)

الاختبار مصمم لقياس الفهم التصوري (المبنى على المفاهيم) للغه ،

الدراسات الاجتماعية ، العلوم ، والرياضيات لأطفال مرحلة الرياض والصف الأول وهو اختبار جمعي الأداء .

استبيان فاليت النمائي لقدرات التعلم الأساسية

Vallet Development Survey of Basic Learning Abilities

نسخة معدلة من مقياس جيزل وغيره من المقاييس النمائية للاعمار من ٢ ـ ٧ سنوات .

مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي

Vineland Social Maturity Scale
(E. Doll, American Guidance Service, 1953)

تتم مقابلة الأب والأم فيما يتعلق بالنضج الاجتماعي للطفل وقدرته على الاستقلال أو الاعتماد على النفس .

اختبارات التحصيل العام **General Achievement Tests**

توفر هذه الاختبارات رؤية شاملة (عامة) حول مهارات التلميذ الأكاديمي كما تعين درجة أو مدى التباين بين التحصيل والاستعداد .

قائمة بريجانس لتشخيص المهارات الأساسية

Brigance,Diagnostic Inventory Of Basic Slills
(A. Brigance, Curriculum Associates, 1977)

تقيس الاستعداد الأساسي والمهارات الأكاديمية لمرحلة الرياض إلى الصف السادس في مجال القراءة ، والرياضيات ، وفنون اللغة . لقد أعد اختبار محكى المرجع لمساعدة المدرس في إعداد الأهداف التدرسيسة للفصل الدراسي .

دليل في تشخيص التدريس الإرشادي

Handbook in Diagnistic-Prescriptive Teaching
(P. Mann, P. Sulter, and R. Mcclung, Allyn & Bacan, 1979)

قوائم مهارات تعطى بصورة غير مقننة للتخطيط الصفي في مجال القراءة ، والهجاء ، والحساب ، والمهارات الحركية الإدراكية .

اختبارات متروبوليتان للتحصييل التعليمي

Metropolitan Instructional Achievement Tests
(Farr, prescott, Baliw and Hogan, Psychological Corp. , 1978)

اختبارات في مجال الرياضيات ، والقراءة ، وفنون اللغة للفصول ١ ـ ١٢ يمكن تطبيقها بصورة فردية أو جمعية . تقيس عناصر مختلفة من مهارات الرياضيات ، والقراءة ، وفنون اللغة كما توفر أهدافا تدريسية ومقترحات للتعليم .

اختبار بيبودي الفردي للتحصيل

Peabody Individual Achievement Test (PIAT)
(L. Dunn and F. Marwardt, Americac Guidance Servic, 1969)

يقيس التحصيل الأكاديمي العام في آليات القراءة والفهم ، والهجاء ، والرياضيات ، والمعرفة العامة ، يصلح للأعمار من ٥ سنوات إلى مرحلة الرشد كما يوفر الاختبار درجات مختلفة يمكن استخدامها ضمن أنماط تشخيصية مع معلومات مستقاة من بعض اختبارات الاستعداد كاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل .

اختبارات ستانفورد التشخيصية للتحصيل

Stanford Diagnostic Achievement Tests.
(Beatty, Gardner, Karlsen, and Madden, Harcourt Brace Jovanovich, 1976)

بطارية اختبارات في مجال الرياضيات والقراءة للفصول من ١ ـ ١٢ ، يمكن تطبيقها بصورة جمعية أو فردية ، تقيس عناصر مختلفة من المهارات في الرياضيات والقراءة وتوفر أهداف تعليمية ومقترحات للتعليم . تشبه اختبارات المتروبولتيان ولكنها تختلف عنها في أنها تركز بعض الشيء على مهارات الاستماع والمفردات الشفهية .

اختبار التحصيل الشامل

Wide Range Achievement Test
Jastak and Jastak, revised, Jastak Associates, 1978).

اختبار فرز للمهارات الأكاديمية في القراءة، والهجاء، والحساب لمرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الجامعية. يتميز الاختبار بسهولة التطبيق وسهولة استخراج الدرجات ولكنه يغطي عناصر مهارات محددة (الإملاء الهجائي قراءة كلمات مفردة، والمهارات الحسابية).

بطارية ودكوك ـ جونسون النفس تربوية، اختبارات التحصيل الأكاديمي والاهتمامات.

Woodcock - Johnson Psychoeducational Battery, Tests of Academic Achievement and Interest.
(R. Woodcock and M. Johnson, N.Y. Times Teaching Resources, 1977)

تصلح لمرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة الرشد، تقيس الاختبارات التحصيل في القراءة، والرياضيات، واللغة المكتوبة والمعرفة العامة. كما تقيس مستوى الاهتمامات الأكاديمية في مقابل الاهتمامات غير الأكاديمية وهذه الاختبارات مصممة لاستخدامها مع الجزء المعرفي من البطارية لتحديد التباين بين الاستعداد والتحصيل.

اختبارات القراءة **Reading Tests**

قد توفر هذه الاختبارات معايير صفية أو بيئية كقياس لتحصيل التلميذ في القراءة، ولكنها تستخدم أيضا كأداة تشخيصية لتقييم جوانب القوة والضعف لغرض وضع الخطة التدريسية.

قائمة بوتيل للقراءة

Botel Reading Inventory
(M. Botel, Follett, 1970)

عبارة عن اختبارات تقديرية لأضداد الكلمات، والتعرف على الحروف والأصوات والتي يمكن استخدامها مع الفصول من ١ ـ ١٢ لتحديد مستوى

تدريس القراءة.

تحليل (ديوريل) لصعوبات القراءة **Durrell Analysis of Reading Difficulty.**
:Durrell, Harcourt Brace Jovanovich, 1955)

يستخدم لغير القادرين على القراءة لمستويات الصف السادس. ويتضمن الاختبار القراءة الجهرية والصامتة وكذلك الفهم الاستماعي وتمييز الكلمات وتحليل الكلمات بالإضافة إلى اختبارات تكميلية (إضافية) للمهارات البصرية والسمعية المطلوبة للقراءة. يوفر الاختبار معلومات تشخيصية ذات أهمية كبيرة.

اختبارات جيتسي ماكجينيتي للقراءة **Gates-MacGinitie Reading Tests**
(Gates and MacGinitie, Houghton Mifflin, 1978)

يمكن استخدامها بصورة فردية أو جمعية، للمراحل من ١ - ١٢، وتقيس المفردات والفهم.

اختبارات جيتس - ماككيلوب لتشخيص القراءة **Gates-McKillop Reading Diagnostic Tests**
(Gates and McKillop, Teachers College Press, 1962)

اختبار تشخيص لمهارات القراءة، وتتضمن المفردات (المرئية) العلاقات الصوتية، والفقرات الشفهية، والتهجئة. تقوم مستويات التدريس والتحليل التشخيصي للذين يعانون من ضعف في القراءة (غير القادرين على القراءة) والمستويات الأعلى.

اختبار جيلمور للقراءة الجهرية **Gilmore Oral Reading Test**
(Gilmore and Gilmore, Harcourt Brace Jovanovich, 1968)

يصلح للمراحل من ١ - ٨ ويقيس مدى صحة القراء الشفهية (لا يتضمن عامل السرعة)، والفهم، وكذلك معدل (سرعة)، القراءة.

اختبار جراي للقراءة الجهرية **Gray Oral Reading Test.**
(W. Gray, Bobbs - Mwrrill, 1967)

مقياس لطلاقة القراءة الشفهية يقدم درجات مكافىء الفصل الدراسي بناء

على سرعة القراءة وصحتها. وحيث أن الفهم غير متضمن في تقدير الدرجات، فإن مكافىء الفصل الدراسي قد لا يعكس المستوى التدريسي الأفضل للطفل. إلا أن تحليل اخطاء الطفل يوفر الكثير من المعلومات التشخيصية.

اختبار روزويل ـ جال للقراءة التشخيصية

Roswell - Chall Diagnostic Reading Test.
(F. Rosewell and J. Chall, Essay Press, 1978)

تقويم تقديري لمهارات تحليل الكلمات تتضمن تمييز الكلمات المرئية، الحروف الساكنة المفردة والمركبة، الأصوات الصامتة وتقطيع الكلمة أو الجملة إلى مقاطع. يصلح لغير القادرين على القراءة (الذين يعانون من ضعف في القراءة) والمستويات الأعلى.

مقاييس سبيج للقراءة التشخيصية

Spache Diagnostic Reading Scales
(Spache, California Test Bureau, 1972)

يمكن استخدامها مع التلاميذ من الفصول ١ ـ ٨ أو أعلى، وذلك لتحديد مستوى القراءة وتوفير المعلومات التشخيصية حول تمييز الكلمات، لتحديد مستوى القراءة الشفهية، سرعة القراءة وكذلك الفهم.

قائمة سوشر ـ الرد لتحديد المستوى القرائي

Sucher - Allred Reading Placement Inventory.
(F. Sucher and R. Allred, The Economy Company, 1973)

تقوّم مستويات التدريس القرائي من الرياض إلى الصف التاسع. تقوّم طلاقة القراءة الشفهية والفهم.

اختبار ودكوك لاتقان القراءة

Woodcock Reading Mastery Test
(A. Woodcock, American Guidance Service 1973)

يقيس قدرات القراءة من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر في مجال التعرف على الحروف، والتعرف على الكلمات، والاستدلال اللفظي، فهم معاني الكلمات ،(المتشابهات) استيعاب فهم المقاطع (من خلال اختبارات اللغة في

الإملاء والكتابة) . **Spelling and Written Language Tests.**

هـذه الاختبـارات تقيس جـوانب القـوة والضعف في قـدرة الـطفـل عـلى التـواصل بـاللغة المكتـوبة . يجب أن تقـاس مهارات الـطفل من خـلال الإنشـاء (التأليف) وكذلك من خلال اختبار الهجاء الاملائي .

اختبار لارسن وهامل للهجاء الكتابي

Larsen-Hammill Test of Written Spelling.
(S. Larsen, and D. Hammill, Pro-Ed, 1976).

قـائمة كلمات إمـلاء للصف ١ ـ ٨ تحليل أنـواع اخطاء التهجئـة لتحديـد استخدام الطفل لمبادىء الصوتيات والذاكرة البصريـة . يوفـر الاختبار مسـتويات التدريس أيضاً .

مقياس التهجئة لموريسون ماكل

Morrison McCall Spelling Scales
(J.C. Morrison and W. McCall, Harcourt Brace & World, 1923)

تقـدم كلمات مصنفة حسب المـراحـل من الصف ١ ـ ١٢ تـوفـر المقـاييس مكافىء الفصل والعمر ، تتضمن ثماني قوائم .

اختبار القصة الصورة اللغوي

Picture Story Language Test
(H. Myklebust, Grune & Stratton, 1955)

يحلل قـدرة الطفـل على التـواصل بـاللغـة المكتـوبـة . يقيس الانتـاجيـة ، استخـدام القواعـد ودرجة التفكـير المجرد . يقـدم معايـير للأعـمار من ٧ إلى ١٧ سنة .

اختبار اللغة المكتوبة

Test of Written Language
(D. Hammill and S. Larsen, Pro-Ed, 1978)

مقياس لقدرة الطفل عـلى التواصـل عن طريق اللغـة المكتوبـة مع معـايير للأعمار من ٨,٦ لغاية ١٤,٦ تتضمن الاختبار مقاييس المفردات ، مقياس نضـج الموضوع ، واستخدام الكلمات ، الأسلوب (الترقيم والاستهلال بالحروف الكبيرة) والوحدات الفكرية (الإنتاجية) ، والكتابة ، والهجـاء . مقياس الإنشـاء (التأليف)

تتضمن مع اختبارات منفصلة في الهجاء واستخدام الترقيم والاستهلال بـالحروف الكبيرة.

اختبار وبستر للهجاء التشخيصي **Webster Diagnostic Spelling Test**

يقّوم قدرات الهجاء، يصلح للفصول ٢ ـ ٨ يقيس المهارات الصوتية ومهارات تحليل الترتيب.

اختبارات الحسابات التشخيصية **Diagnostic Arithmetic Tests**

لا يتوفر إلا القليل من اختبارات الحساب التشخيصية المقننة، ولذلك فإن على أخصائي تدريس الرياضيات الاعتماد على القوائم وأساليب التقويم التقديرية لقياس مستوى الطفل. إن المقابلة الفردية والملاحظة ضروريتان لتشخيص عملية تعامل الطفل مع الأرقام.

الاختبار التشخيصي للرياضيات الرئيسة **Key Math Diagnostic Arithmetic Test**
(A. Connolly, American Guidance Service, 1976)

اختبار فردي مصمم للأطفال من مرحلة الرياض فما فوق. يعطي أفضل النتائج عند استخدامه مع أطفال ذوي أداء دون مستوى الفصل الخامس والسادس. يقيس الاختبار مهارات العد، والكسور، والهندسة، والرموز، والجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، والعمليات الحسابية الذهنية، والاستدلال الرقمي ومشكلات الكلمات، والعناصر المفقودة، والنقود، والقياس، والوقت.

قائمة أنماط الاخطاء في الرياضيات الرئيسة

Inventory of Error Patterns in Basic Mathematics.
(B. Enright, Curriculum Associates Inc., 1979)

اختبار مصصم لتطبيقه بصورة فردية على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في عمليات الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، والكسور وكذلك الفواصل العشرية.

دليل تعلم الرياضيات، اختبار تشخيص تقديري

The Math Teaching Handbook, Informal Diagnostic Testing.
(P. Herold, Selective Educational Equipment, 1978)

يتضمن الدليل اختباراً تشخيصياًتقديرياً محكى المرجع مع اقتراحات لتدريس التشخيص

اختبار ستانفورد لتشخيص الرياضيات Standford Diagnostic Mathematics Test
(Beatty, Madden, Gardner, and Karlsen, Harcourt Brace Jovanovich, 1976)

يمكن إجراء الاختبار بصورة فردية أو جمعية وهو مناسب لاستخدامه مع التلاميذ ابتداء من نهاية الصف الأول لغاية الصف الثامن كما يمكن استخدامه مع طلبة المرحلة الثانوية والذين يكون أداؤهم دون المستوى في مادة الجبر. يقيّم الاختبار مهارات العد، والحساب، والتطبيق (حل المشكلات، الجداول والرسوم البيانية، الهندسة، والقياس).

اختبارات اللغةالشفهية Tests of Oral Language

تستخدم هذه الاختبارات لقياس نواحي القوة والضعف لدى الطفل في فهم اللغة الشفهية وقدرته على التعبير عن نفسه من خلال الحديث. تقيس الاختبارات تنظيم الطفل للغة، وفهمه واستخدامه للقواعد، ومعرفة المفردات، وطبيعي أن هناك الكثير من المعلومات الذي يمكن الحصول عليه من خلال الاستماع إلى حديث الطفل.

اختبار بانكسون للفرز اللغوي Bankson Language Screening Test
(N.W. Bankson, University Park Press, Baltimore, 1977)

للأعمار من ٤ ـ ٨ يقيس مهارات النفس ـ لغوية في مجال المفردات والتمييز، والقواعد، والذاكرة السمعية، والتتابع (التسلسل) السمعي.

استبيان (كارو) للغة المنطوقة Carrow Elicited language Inventory
(N.W. Bankson, University Park Press, Baltimore, 1977)

تستخدم القائمة في تقويم استخدام الطفل للقواعد. يعيد الطفل جملا

تقرأ عليه بواسطة المدرس. تقدم الجمل بصيغة المعلوم والمجهول، كما تتضمن جملا بصيغة التأكيد، والنفي، والتقرير والاستفهام، والأمر. تصلح للأطفال من سن ٣ ـ ٧ مقنن بالإنجليزية والأسبانية

قائمة اللغة البيئية **Environmental Language Inventory**
(charles Merrill, 1978)

يُعد الاختبار جزءاً من برنامج علاج اللغة البيئية. يصلح للأعمار من ٢ ـ ٥ ويحلل اللغة في ثلاثة مواضع مختلفة: التقليد، والمحادثة، والتمثيل الحر.

اختبار الينوي للقدرة (النفس ـ الغوية) **Illinois Test of Psychologuistic Ability**
(S. Kirk.g. McCarty and W. Kirk, U. of Illinois Press, 169)

يقيس مهارات التواصل لدى الطفل: الاستقبال، التنظيم، والتعبير، يصلح للأعمار من ٢ ـ ١٠ سنوات

اختبار نورث وسترن لفرز الأطفال في البناء اللغوي

Northwestern Syntax Screening Test. (L.Lee, Northwestern. U., 1969)

يصلح لفرز الأطفال في مجال معرفة بناء الجمل الاستقبالي والتعبيري. يختار الأطفال الجمل الصحيحة استجابة لمثير مصور. يصلح للأعمار من ٣ سنوات و١١ شهر لغاية ٧ سنوات و١١ شهراً.

اختبارات المفردات (الصورية) لبيبودى **Peabod, Picture Vocabulary Test.**
(L. Dunn American Guidance Service 1965)

يقيس المفردات المستقبلة، أو معرفة معاني الكلمات من خلال ربط الطفل للكلمة المسموعة بالصورة. للأعمار من سن ٦ ,٢ لغاية سن ١٨.

مقياس اللغة لمرحلة ما قبل المدرسة **Pre-School Language Scale**
(Zimmerman, Steiner and pond, Merill, 1979)

يصلح لاستخدامه مع الأطفال بجميع المستويات العمرية والذي يفترض أن يكون أداؤهم اللغوي في مستوى ما قبل المدرسة أو المرحلة الابتدائية، يقيس

الاختبار كلا من الاستيعاب السمعي والقدرة اللفظية التعبيرية. النسخة الأسبانية من الاختبار متوفرة أيضا.

اختبار النطق لتمبلين ـ دارلي **Templin-Darly Test of Articulation**
(M.C. Templin and F.L. Darley, U. of I Own, 1960)

يقيس الاختبار قدرة الطفل على نطق أصوات متحركة والأصوات العميقة والأصوات الساكنة المفردة، وتركيبة مختلفة من الأصوات الساكنة.

اختبار الاستيعاب السمعي للغة **Test for Auditory Comprehension of language**
(Carrow, learning Concepts, 1973)

يقيس الاستيعاب السمعي في مجالات المفردات، والصرف وتركيب الجمل. يصلح للأعمار من ٣ ـ ٦ سنوات. الاختبار متوفر باللغتين الانجليزية والأسبانية.

اختبار النمو اللغوي **Test of language Development.**
(Newcomer and Hammill, Pro-Ed, 1977)

يستخدم الاختبار مع الأطفال ذوات الأعمار ٤ ـ ٨ سنوات و١١ شهر، يعد الاختبار مقياساً عاما للقدرةاللغوية. تقيس الاختبارات الفرعية مظاهر القدرة على تركيب الجمل ودلالات الألفاظ، كما تتضمن مفردات صورية، ومفردات شفهية، وفهم القواعد، وتقليد الجمل، والتكميل المبني على القواعد، وتمييز الكلمات، ونطق الكلمات.

الاختبار الرمزي **Token Test.** (Disimoni, N.Y. Times Teaching Resources, 1978)

يقيس الاختبار مهارات اللغة (الحسية) الدقيقة من خلال الطلب إلى الطفل الاستماع إلى وتنفيذ تعليمات تزداد طولا وتعقيدا. يصلح لمستويات ما قبل المدرسة لغاية الصف السادس.

اختبار (يوتا) للنمو اللغوي **Utah Test of Language Development**
(M. Mecham, g. jex and j. jonesm communication Tesearch Associates, 1967).

يقيس مهارات اللغة الشخصية الاستقبالية والتعبيرية للأطفال من سن ١ ـ ١٥ سنة.

مقياس استيعاب المفردات

Vocabulary Comprehension Scale.
(Tina Banksm Learning Concepts, 1975).

للأعمار من سن ٢ـ٥ (المعايير تعتمد على العمر المقاس بالكلمات والذي أدرك ٨٠٪ من الأفراد معاني الكلمات) يقيس المقياس فهم كلمات الموضع، والحجم، والنوعية، والكم، والتلفظ.

اختبار ويج ـ سيميل للمفاهيم اللغوية **Wiig-Semel Test of Linguistic Concepts**
(E.H. Wiig and E.m. semel. Charles Merrill, 1974)

للصفوف من ١ ـ ٨. يقوّم استيعاب العلاقات اللغوية. يحتوي الاختبار على خمسة اختبارات فرعية أربعة منها تتطلب اجابات نعم/لا (يتعلق بالمقارنة، والمبني للمجهول والزمان، والمكان) أما الخامس (يتعلق بالعائلة) فيتطلب من الطفل تقديم الاستجابة كما هو الحال مثلا مع السؤال التالي، «ماذا تسمي والدة والدتك؟».

اختبارات الادراك السمعي

تقيس هذه الاختبارات قدرة الأطفال على إدراك وتمييز أصوات الكلام، وترتيب المثيرات السمعية وكذلك تذكر ما سمعوه.

اختبار جولدمان ـ فريستو ـ وودكوك للتمييز السمعي

Goldman - Fristoe - woodcock Test of Auditory Discrimination
(Goldman, Fristoe and Woodcock, American Guidance Service, 1970).

هذا الاختبار يقيس تمييز الأصوات الكلامية تحت ظروف هادئة وظروف تتسم بالضوضاء.

بطارية (جولدمان ـ فريستو ـ وودكوك) للمهارات السمعية

Goldman - Fristoe - Woodcock Auditory Skills Battery.
(Goldman, Fristoe and Woodcock, American Guidance Service, 1976).

توفر بطارية الاختبار تشخيصا شاملا للإدراك السمعي للأفـراد من سن ٣ إلى مـرحلة الـرشـد. وتقيس الانتبـاه الانتقـائي السمعي، والتمييـز السمعي، والذاكرة وكذلك ربط الصوت مع الرمز.

اختبار (ليندامود) للفهم السمعي Lindamood Auditory Conceptualization Test
(Charles H. Lindamood and patricia C. Lindamood, Teaching Resoutrces Corp., 1971)

يقيس الاختبار التمييز بين أصوات الكلام وإدراك الرقم وترتيب الأصوات من خلال كلمات منطوقة ـ يصلح من مرحلة الرياض حتى سن ١٢ .

اختبار (روزويل ـ جال) للتكامل السمعي Roswell - Chall Auditory Bleding Test.
(F. Roswell and j. chall, Essay press, 1963).

اختبار سريع لقياس قدرة الأطفال على مزج سلسلة من الأصوات المنطوقة لـوضعها في كلمـة ذات معنى. يصلح لغير القـادرين على القـراءة أو المبتدئـين في القراءة لأي سن.

اختبار (ويبمان) للتمييز السمعي Wempan Auditory Discrimination Test.
(G. Wempan, Language Research Associates, 1973)

تقيس قدرة الطفل على التمييـز أو التعرف عـلى الاختلافـات الموجـودة بين وحدات الصوت في اللغة الإنجليزية. يطلب إلى الـطفل الاستـماع إلى أزواج من الكلمات من المختـبر ثم يقرر مـا إذا كان زوج الكلمات المقـروءة عبارة عن كلمـة واحدة تقرأ مرتين أو كلمتين مختلفتين. يصلح للأعمار من ٥ ـ ٩ سنوات.

اختبارات النمو الحركي

تستخدم هذه الاختبارات لتقييم التآزر الدقيق والاجمالي للطفـل. وبديهي إن بالإمكان أيضا تعلم الكثير عن طريق ملاحظة الطفل وهويتحرك.

اختبار برونكس ـ أوسيرتسكي للبراعة الحركية

Bruninks - Osererzky Test of motor profeciency.
(R.H. Bruininks, American Guidance Service, 1977).

الاختبار تعديل حديث لاختبارات لنيكوني ـ اوسيرتسكي . يصلح للأطفال من عمر ٤ ـ ١٨ سنة . الاختبارات الفرعية تقيس سرعة الجري ، والرشاقة ، والتوازن ، وتآزر الجانبين ، والقوة وسرعة الاستجابة ، وضبط الحركة البصرية وتناسق الجزء العلوي من (الأطراف) ، والسرعة وكذلك المهارة .

اختبار هاريس للسيطرة الجانبية

Harris Test of Lateral Dominance,
(A. Harri, psychological corp., 1974).

يمكن استخدامه لجميع الأعمار المدرسية لتحديد اليد ، أو العين ، أو الجانب المفضل لاستخدامه من قبل التلميذ . يمكن استخدامه أيضا لفرز حالات عدم النضج النهائي .

اختبار مدرسة ميتنج ستريت للفرز

Meeting Street School Screening Test
(P. hains worth and M. Siqueland, Ester Seal Cociety of Rhode Island Inc., 1969).

يصلح الجزء الأول من هذا الاختبار لأطفال مرحلة الرياض والصف الأول الابتدائي ويستخدم لدراسة أنماط التسلسل الحركي لجانبي الجسم ، وكذلك الوعي بالجسم في المكان .

استبيان (بوردو) للإدراك الحركي

Purdue Perceptnal - Motor Survey
(E. Roach and N. Kephart, Merill, 1969)

استبيان تقديري يقيّم الأداء الحركي وعلاقته بالوعي الإدراكي . المهارات التي يتضمنها هي التوازن ، والوضع الجسمي ، وصورة الجسم ، والمضاهاة الإدراكية الحركية ، والتحكم البصري ، والإدراك الكلي . يوفر الاستبيان معايير للأطفال للأعمار من ٦ ـ ١٠ سنوات .

اختبارات جنوب كاليفورنيا للتكامل الحسي

Southern California Sensory Integration Test.
(A.g. Ayres, Western psychological Services, 1969).

تقيس الاختبارات مجموعة من المهارات الحركية الحسية والإدراكية. تصلح للأعمار من ٤ ـ ١٠ سنوات وهي مناسبة لاستخدامها مع الأطفال الذين يعانون من تخلف عقلي أو شلل دماغي وكذلك العاجزين عن التعلم

اختبارات الإدراك البصري والتكامل البصري ـ الحركي

تستخدم هذه الاختبارات لتقييم أنواع مشكلات الإدراك الحركي والتي تُعد من خصائص الأطفال العاجزين عن التعلم.

اختبار (بيري ـ بوكتنسيا) التطوري للتكامل البصري الحركي

Beery Buktencia Developmental Test of Visual - motor Integration.
(K. Beery and N. Buktencia, Follet Educational Corp., 1967).

يقيس الأداء الحركي ـ البصري من خلال الطلب إلى الطفل محاكاة نماذج معينة باستخدام الورقة والقلم؛ يصلح للأطفال من عمر ٢ ـ ١٥ سنة. يمكن استخدامه بصورة فردية أو جمعية.

اختبار بندر جشتلت البصري الحركي للأطفال

Bander Visual - Motor Gestalt Test for Children,
(L. Bender, American ortho psychiatric Association, 1968)

يتطلب هذا الاختبار أن يقوم المفحوص بنسخ تسعة أشكال هندسية باستخدام الورقة والقلم. قامت (اليزابيث كوبيتز) بإعداد نظام درجات (تقديرية لاستخدامه مع الأطفال عمره ٥ ـ ١١ سنة). يستخدم الاختبار بصورة أساسية مع الأطفال لقياس التكامل البصري ـ الحركي، ولكنه يعطي مؤشرات في مجال مشكلات التنظيم والتكيف الانفعالي.

اختبار (بنتون) للذاكرة البصرية **Benton Visual Retention Test,**
(A.Benton, Psychological Corp., 1955)

يمكن استخدام هذا الاختبار الذي يقيس الذاكرة البصرية من عمر ٨ فما فوق. على المفحوص أن يرسم الشكل (التصميم) بعد أن يعرض عليه ويزاح.

اختبار (فروستيج) التطوري للإدراك البصري

Frosting Developmental Test of Visual Perception.
(M. Frostig, Consulting psychological press, 1961).

يقيس التآزر البصري - اليدوي، وإدراك الشكل - الأرض، وثبات الشكل، والموضع في الفراغ وكذلك العلاقات المكانية. للأعمار من ٣ - ٨ سنوات.

اختبار الحركة الحرة للإدراك البصري **Motor-Free Test of Visual Perception**
(R.Colarusso and D. Hammill, pro-Ed 1972)

يقيس الإدراك البصري دون تضمين للتكامل الحركي. يقيس العلاقات المكانية، والتمييز البصري، والشكل والأرضية، والإغلاق البصري، والذاكرة البصرية. للأعمار من ٤ - ٨ سنوات.

اختبارات (سلنجرلاند) للفرز والتعرف على الأطفال ذوي المشكلات اللغوية الخاصة.

Slinger Land Screening Test for Identifying Children with Specifi Language Problems.
(B. Slingerland, Educators Publishing Service, 1970)

تقيس هذه الاختبارات الإدراك البصري، والذاكرة البصرية، والتكامل البصري - الحركي من خلال الطلب إلى الأطفال مطابقة، ومحاكاة (نسخ)، واسترجاع وكتابة الحروف والأرقام. الاختبارات تقيِّم مدى تأثير الإعاقات الإدراكية على قدرة الطفل على الكتابة والهجاء. تصلح لمرحلة الرياض لغاية الصف الخامس.

اختبار المدى الرقمي - السمعي / البصري **Visual - Aural Digit - span Test (VADS).**
(E. Koppitz, Grune & Straton, 1978)

يقيس قدرة الأطفال على إدراك المعلومات المتسلسلة سمعيا وبصريا والاستجابة شفهياً أو كتابة. للأعمار من ٥ ـ ١١ سنة.

اختبارات التوافق الاجتماعي والانفعالي **Tests of Social Emotional Adjustment**

تقيس هذه الاختبارات النمو الانفعالي للطفل وقدرته على التعامل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية. بالإضافة إلى الاختبارات فإن ملاحظات المدرسين والآباء غير المقننة تعد مهمة.

الاختبارات الاسقاطية **Projective Tests**

توفر هذه الاختبارات قياسا متعمقا للشخصية والأداء الانفعالي. يجب أن تعطى هذه الاختبارات فقط من قبل نفسانيين اكلينيكيين متدربين.

اختبار تفهم الموضوع للأطفال **Children's Apperception Test (CAT)**
(L. Bellak, Western psychological, 1955)

يطلب إلى المفحوص النظر إلى صور حيوانات والاستجابة من خلال قصة. يصلح للأطفال الأصغر سنا، ولكنه شبيه باختبار تفهم الموضوع.

اختبار رورشاخ لبقع الحبر **Rorschach Ink blot Test**
(H. Rorshach, Western psychological Services, 1966(.

يطلب إلى المفحوص، من عمر ما قبل المدرسة إلى الرشد، النظر إلى بقع حبر وشرح ما يرونه في هذه البقع.

متطلبات النمو الانفعالي **Tasks of Emotional Development (TED).**
(H. cohen and G.R. Weil, TED Assoc. 1975)

أسلوب قياس يعتمد على رواية القصة الاسقاطية شبيه باختبار تفهم الموضوع للأطفال ولكن يستخدم صورا مصممة للأولاد والبنات في مرحلة الكمون والمراهقة. يقيس الجوانب الاجتماعية والنهائية، والأسرية.

Thematic Appreception Test (TAT) **اختبار تفهم الموضوع**
(H. murray, western psychological Services, 1943).

يطلب إلى الأطفال الأكبر سناً والبالغين النظر إلى الصور والاستجابة من خلال قصص يروونها عن الصور. إن الأفكار والموضوعات التي يختارها المفحوص قد تكشف عن الحوافز الداخلية والأوهام.

House - Tree - Person Technigue **اختبار المنزل - الشجرة - الشخص**
(J. Buck, g. golles, Western psychological Services, 1964).

يطلب إلى الطفل رسم منزل، وشجرة وشخص. هذه الرسومات قد تكشف عن نظرة الطفل إلى نفسه والعالم الذي يعيش فيه.

Rating Scales **مقاييس التقدير**

يجيب المدرسون والآباء والأشخاص الآخرون ممن لهم معرفة بالطفل عن أسئلة تتعلق بسلوك الطفل ونموه. تمكن المعايير الموضوعة الفاحص من تفسير النتائج.

مقياس السلوك التكيفي للرابطة الأمريكية للنقص العقلي.

AAMD ADaptive Behavior Scales.
(American Association of Mental Deficiency, Washington, D.C. 1969).

مقياس تقدير للسلوك للأعمار من ٣ إلى الرشد ويصلح للمضطربين انفعاليا، والمعاقين عقليا وكذلك للأشخاص العاجزين نمائياً.

Burk's Behavior Rating Scales. **مقاييس (بيركس) لتقدير السلوك**
(H. Burk, Arden press, Calif, Association for Neurologically Handicapped Children, 1969).

تشخيص الأطفال الذين يعانون من سلوك مرضي للصفوف من ١ - ٨

Deveraux Behavior Rating Scale. **مقياس (ديفيرو) لتقدير السلوك.**
(G. Spivak and M. Swift, Devereaux Foundation, 1967).

يوفر مبياناً لقياس ١٥ بعدا سلوكياً للأطفال والمراهقين.

مقياس (فاينلاند) للنضج الاجتماعي Vineland Social Maturity Scale.
(E. Doll, American Guidance Service, 1953)

يقيم الكفاية الشخصية والاجتماعية

قائمة المشكلات السلوكية لوولكر Walker Problem Behavior Checklist
(h.H. Walker, Western psychological Services, 1970).

توفر بنوداً لقياس أنواع السلوك لأطفال المدرسة الابتدائية والتي تعوق الأداء الناجح . تقيس القائمة التعبير الانفعالي الصريح والانسحاب . والقابلية للتشتت، والعلاقات مع الأقران وعدم النضج .

* * *

ملحق رقم (٧)
نموذج للبرنامج التربوي الفردي

أعد للطفل (جلبرت) (انظر الفصل ١١) والذي تم إيداعه
في فصل متجانس في مدرسة عامة
أعدت البرنامج (كارن دنكان)
البرنامج التربوي الفردي

١ ــ تحديد المعلومات للعام الدراسي ١٩٨٠ إلى ١٩٨١

اسم التلميذ: جلبرت تاريخ الميلاد: ١٩٧٢/٥/٢٧م

العمر: ٨,٦ منطقة المدرسة:

عدد الساعات/ الأيام اسبوعيا في التربية الاعتيادية: لا توجد

عدد الساعات/ الأيام اسبوعياً في برنانج التربيةالخاصة: دوام كامل ـ ٥ أيام أسبوعيا.

عدد الساعات/ الأيام اسبوعيا في برنامج التربية البدنية: ٧,٥ ساعة أسبوعيا

تاريخ بدء ومدة البرنامج التربوي الفردي: ٨٠/٩ لغاية: ٨١/٦

تاريخ المراجعة: ٨١/٢

٢ ــ الحالة الصحية، النظر، والسمع.

الصحة العامة لـ (جلبرت) جيدة. الفحوصات التي أجريت في مايو ١٩٨٠ تشير إلى سلامة البصر والسمع.

٣ ـ مستويات الأداء

القراءة: (جلبرت) غير قادر على الاستجابة لجميع الاختبارات الفرعية لمقياس اتقان القراءة (لودكوك) باستثناء اختبار التعرف على الحروف حيث تسمح له معرفته البسيطة بالحصول على ٢,٤ درجة. مستوى أدائه الحالي يعادل مستوى ما قبل الكتاب الأول لتعليم مبادىء القراءة. انظر مجال الهدف لجوانب الضعف والقوة بشكل محدد.

الرياضيات: الاختبار التشخيصي للرياضيات الرئيسة (٥/ ٨٠) الدرجة الكلية في مستوى الصف ٢,٥، مستواه في الاختبارات الفرعية في الحساب في المستوى الأدنى للصف الأول. وفي الاختبارات الفرعية في مجالات المفاهيم يصل إلى منتصف الصف الثالث. (انظر مجال الأهداف للمزيد من المعلومات).

الهجاء: غير قادر على الحصول على أية درجة في اختبار التهجئة المقنن (انظر مجال الأهداف للمزيد من المعلومات).

مستوى مهارات التواصل: (الكلام/ اللغة والكتابة): أظهر اختبار وكسلر المعدل ذخيرة ممتازة من المعلومات العامة ومفردات وصفية ممتازة، وقدرة استدلالية ممتازة ومقدرة عالية على تجهيز المعلومات. العمل في الصف الدراسي أظهر مستوى مناسبا لعمره الزمني في القواعد، ولكنه غير قادر على التعبير عن نفسه كتابة.

المهارات الحركية والإدراكية: يعاني (جلبرت) من مشكلات حادة في المجال الإدراكي الحركي كما يعاني من ضعف في مهارات الإدراك البصري وخاصة في مجالات الذاكرة البصرية والتمييز البصري. وقد حصل على درجات (مستوى) ٣ سنوات دون عمره الزمني في اختبار (كوبيتز ـ بندر التطوري) وفي مجال الذاكرة البصرية في (اختبار الينوى للقدرات النفس ـ لغوية) أظهر مستوى يصل إلى ٢,٦ دون عمره الزمني في مايو ١٩٨٠م.

الحالة الاجتماعية/ الانفعالية: تشير السجلات إلى تكيف (جلبرت) مع أقران فصله ومدرسيه بصورة حسنة ضمن المجموعات الصغيرة. تشير السجلات إلى سلوك انعزالي عند تواجده في المجموعات الكبيرة. عندما يواجه مهمة صعبة فإنه يبدي مقاومة للاستماع الى التعليمات وعدواناً لفظياً. له تاريخ في التشتت الذهني، والتركيز والانتباه الضعيفين، يعاني من صعوبة لدى الانتقال أوالتحويل (من عمل إلى آخر على سبيل المثال)، يتسم بالفوضى بصورة كبيرة، يجد صعوبة في الشروع في الأعمال.

معلومات أخرى: (مساعدة الذات، المهنة، معلومات أسرية وثيقة الصلة، أخرى. .) غير منظم في رعايته لحاجياته والمجال الذي يعمل منه، ينسى الموضع الذي يفترض أن يتواجد فيه.

٤ ـ الترتيبات الخاصة والخدمات المعينة المطلوبة لتطبيق البرنامج التربوي الفردي

يحتاج (جلبرت) لأن يعين ضمن أحد فصول التربية التفريدية الخاصة والصغيرة العدد وذات نظام الدوام الكامل ، وأن يكون التدريس فردياً خصوصياً ، كما يحتاج إلى إرشاد تدعيمي وأن تكون نسبة التلاميذ/ المدرس منخفضة وأن تكون التغييرات محدودة في الجدول ، كما يحتاج إلى علاج مهني .

٥ ـ الاجراءات الخاصة وجدول تقويم تقدم العمل

استشارات أسبوعية بين مدرس الفصل الدراسي ومستشار مناهج التربية الخاصة لتقويم سير (جلبرت) في المدرسة. استشارات يومية بين مدرس الفصل الدراسي ومساعدي المدرس. اختبار مقنن في مايو ١٩٨١. (انظر مجالات الأهداف الخاصة لمناهج التقويم الفردية).

٦ ـ اعضاء فريق دراسة الطفل : تاريخ الاجتماع : ____________

____________ الاسم والوظيفة : ____________

____________ ممثل عن قسم التربية الخاصة

____________ مدرس الفصل الدراسي

____________ مدرس التربية الخاصة

____________ اخصائي التشخيص

توقيع أحد الوالدين أو الوصي (التوقيع يثبت الاشتراك في إعداد هذا البرنامج التربوي الفردي). ____________ التاريخ ____________

٧ ـ تحديد أولويات الأهداف السنوية العامة والأهداف قصيرة المدى:

المجال رقم ١ :

المجال	الفرد / الأفراد المسئولون
الحركي البصري	مدرسو التربية الخاصة للفصل
الادراك البصري	أخصائيو العلاج المهني

المعلومات وثيقة الصلة لتطبيق البرنامج (تتضمن جوانب القوة والضعف، احتياجات الطفل وغيرها).

(جلبرت) لا يمسك القلم بشكل صحيح. إنه يكتب ببطء شديد وبأحجام ومساحات غير طبيعية. إن ذاكرته البصرية الضعيفة تجعل من كتابة الحروف أمراً صعباً. إنه يستطيع أن يكتب عن طريق تتبع الحروف أو نسخها مع نموذج لكنه يجد الكتابة بشكل عام عملا مجهدا بشكل كبير. إنه يعكس أو يقوم بتدوير الحروف (p, q, b, d) أو الأرقام (2,3,5,7,9) إنه يظهر مستوى متدنيا في مجال التخطيط المكاني بالأنشطة التي يؤديها بالورقة والقلم ويوصي طبيب الأطفال

بأن يتلقى (جلبرت) العلاج المهنى لتحسين التآزر البصري المكاني والتخطيط الحركي في الأعمال التي تتطلب الحركة الدقيقة. أما مهارات (جلبرت) في الحركة الشاملة فهي جيدة.

أسلوب التقويم:

ملاحظات المدرس، إجراء اختبارات جنوب كاليفورنيا للتكامل الحسي من قبل اخصائي العلاج المهني.

الهدف السنوي:

سيظهر (جلبرت) تحسناً في المهارات البصرية الحركية والإدراك البصري من خلال الأنشطة العلاجية اليومية داخل الصف، ومن خلال جلستين أسبوعياً مع اخصائي متخصص في العلاج المهني ومتدرب في مجال التكامل الحركي الحسي.

تحديد أولويات الأهداف السنوية العامة والأهداف قصيرة المدى

المجال رقم ١: المجال الحركي / البصري / والادراك البصري

	الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ المصادر الخاصة
١	سوف يتمكن (جلبرت) من تأدية الأنشطة المتعلقة بالاستعداد الحركي - البصري، يومياً وبنسبة نجاح تصل إلى ٩٠٪.	٩ /٨٠	٦ /٨١	أنشطة يومية داخل الفصل الدراسي باستخدام المواد الخاصة بالاستعداد الحركي - البصري المتاهات
٢	سيتمكن (جلبرت) من إنجاز صحائف التمرين اليومية في المجالات التالية وبنسبة ٨٠٪ من النجاح:الجزء/ الكل/ الشكل/ الأرضية، العلاقات المكانية، الإغلاق البصري	٩ /٨٠	٦ /٨١	صحائف التمارين اليومية الجزء/ الكل، الشكل/ الأرضية، العلاقات المكانية

	الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ المصادر الخاصة
٣	سيتمكن (جلبرت) من متابعة الصور، والرموز، والحروف من اليسار إلى اليمين دون تحريك رأسه وبنسبة ٩٠٪ من النجاح.	٩ /٨٠	٨٠/١٢	الإغلاق البصري.
٤	سيكون (جلبرت) قادراً على انجاز متاهات بسيطة ٩٠٪ من النجاح.	٩ /٨٠	٨٠/١٢	صحائف للخط/ من عمل المدرس.
٥	سيكون (جلبرت) قادراً على نسخ الحروف غير الاستهلاكية (الصغيرة) من نموذج مع تكوين صحيح للحروف واستخدام مناسب للأحجام والمسافات*	٩ /٨٠	٨٠/١٢	تمارين التتابع البصري
٦	سيكون (جلبرت) قادراً على كتابة الحروف الصغيرة عن طريق الإملاء مع تكوين صحيح للحروف واستخدام مناسب للأحجام والمسافات*	٨٠/١٢	٨١/ ٢	
٧	سيكون (جلبرت) قادراً على نسخ الأحرف الاستهلاكية من نموذج تشكيل سليم للحروف واستخدام مناسب للأحجام والمسافات*	٨١/٢	٨١/٤	
٨	سيكون (جلبرت) قادراً على كتابة الحروف الاستهلاكية عن طريق الاملاء بشكل صحيح للحروف وباستخدام مناسب للأحجام والمسافات*	٨١/ ٤	٨١/ ٦	
٩	عندما تملي عليه كلمات (تتكون من حروف ساكنة ـ متحركة ـ ساكنة) قراءة، سيكون (جلبرت) قادراً على كتابتها، بصورتها السليمة وبالحجم			

(*) الصحة والاتقان يعتمدان على حكم المدرس.

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ المصادر الخاصة
المناسب لحروفها والمسافات المناسبة بينها			
١٠ سيكون (جلبرت) قادراً على الإمساك بأدوات الكتابة بصورة سليمة. بين الإبهام، والسبابة، والأصبع الأوسط	٩ /٨٠	٨٠/١٢	
١١ سيظهر (جلبرت) تحسناً في سرعة وطلاقة الكتابة اليدوية.	٩ /٨٠	٦ /٨١	
١٢ عندما يقوم بالكتابة دون الاستعانة بنموذج، سيكون بإمكان (جلبرت) الكتابة دون ارتكاب أخطاء في قلب الحروف أو تدويرها بنسبة ٨٠٪ من الوقت.			
١٣ سينجز (جلبرت) الأنشطة المصممة لتقوية التكامل البصري الحركي (تتضمن الأنشطة التمييز اللمسي، والتخطيط الحركي وكذلك التآزر البصري/ اليدوي:			جلستان أسبوعيا مع اخصائي متخصص في العلاج المهني والمتدرب في مجال التكامل الحسي - الحركي
أ سيكون (جلبرت) قادراً على تناول شيء من مجموعة مؤلفة من ثلاثة أشياء مألوفة والتعرف عليه وهو مغمض العينين.			
ب سيقوم (جلبرت) باجتياز طريق ذات عقبات يحتوي على أربعة مواقع تفصل بينها ٣ أقدام ويقوم بالعملية وهو مستلق على لوحة متحركة.			
جـ سيصيب (جلبرت) الكرة ذات الثلاث بوصات والمتدلية على مرمى البصر وذلك بكلتا يديه بشكل متناوب عشرين مرة بصورة متوالية	٩ /٨٠	٦ /٨١	

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ المصادر الخاصة
د سيقوم (جلبرت) بضرب (بوثب) كرة ذات سبع بوصات ضمن مساحة قدمين مربعين بيده اليمنى ٢٥ مرة متوالية.	٩ /٨٠	٦ /٨١	
هـ بينما يقوم أخصائي العلاج المهني بتحريك ضوء المصباح الكشاف من اليسار إلى اليمين على حائط في غرفة مظلمة، سيقوم (جلبرت) بمتابعة هذه الحركة مستعينا بالضوء الكشاف الخاص به.	٨٠/١١	٨١/٦	
و بينما يقوم اخصائي العلاج المهني بتحريك ضوء المصباح الكشاف باتجاهات مغايرة وغير منظمة على جدار غرفة مظلمة، سيقوم (جلبرت) بمتابعة هذه الحركات بمصاحبة الكشاف الخاص.	٨١/٢	٨١/٦	

المجال رقم ٢ القراءة/ الهجاء

الشخص/ الأشخاص المسئولون : مدرس التربية الخاصة للفصل

المعلومات وثيقة الصلة لتنفيذ البرنامج (تتضمن جوانب القوة، والضعف، احتياجات الطفل وغيرها).

مستوى القراءة الحالي هو ما قبل الكتاب الأول (لتعليم مبادىء القراءة). غير قادر على الحصول على درجات في اختبار مقنن. بإمكانه أن يغني الحروف الأبجدية لكنه يعجز عن تسمية الحروف منفردة بشكل ثابت من خلال نموذج. يعرف حروف اللين القصيرة (q)، (l) والحروف الصامتة (C, m, n, b, t, f) يجد صعوبة في متابعة الحروف بصريا على الصفحة من اليسار إلى اليمين. قوته النسبية في المجال السمعي تشير إلى قدرته على تعلم قواعد الأصوات. يستطيع الاستفادة من التعلم عن طريق الأصوات متزامناً مع قواعد اللغة لتخفيف العبء على مجال الذاكرة السمعية وتعزيز وتقوية التمييز البصري.

منهج التقويم:

اختبارات فرعية مختارة من اختبار (جيث ـ ماكيلوب)
واختبارات تقديرية من إعداد المدرس.

الهدف السنوي:

سوف يتقدم (جلبرت) عن مستوى ما قبل الكتاب الأول إلى مستوى الكتاب الأول (ليتعلم مبادىء القراءة) في سلسلة القراءة الأساسية، مظهراً قدرة نامية في ربط الأصوات بالرموز وقدرة على التمييز البصري للحروف ضمن كلمات وتحسنا في الذاكرة البصرية قصيرة المدى لكلمات بصرية محددة. وسوف يظهر تقدماً متكافئاً في تهجئة الكلمات الصامتة ـ اللينة ـ الصامتة من سلسلة القراءة.

	الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ المصادر الخاصة
١	سيتعرف (جلبرت) على الحروف الهجائية بتتابعها السليم من خلال نموذج كتابي وبنسبة نجاح ٨٠٪.	٩ /٨٠	٨٠/١٠	مزيج من برنامج القراءة في الأصوات واللغة باستخدام (سلسلة القراءة الأساسية).
٢	سيتعرف (جلبرت) على الحروف الهجائية بصورة منعزلة من نموذج مكتوب وبنسبة نجاح ٨٠٪.	٩ /٨٠	٨٠/١١	الاحتفاظ بكتاب الطالب للكلمات المتعلمة.
٣	عند عرض ١٠ أزواج من الكلمات عليه سيتمكن (جلبرت) من التمييز بين الكلمات المتشابهة وتلك المختلفة وبنسبة نجاح ٨٠٪.	٨٠/١٠	٨٠/١٢	ألعاب من صنع المدرس لتنمية الذاكرة البصرية والتمييز البصري.
٤	سيكون (جلبرت) قادراً على وضع الحروف الهجائية في ترتيبها الصحيح (A-Z) (الحروف المخنطة)	٩ /٨٠	٨٠/١٢	تدريب يومي من خلال كتاب (معلم اللغة).
٥	سيكون (جلبرت) قادراً على كتابة الحروف الهجائية بترتيبها السليم (A-Z).	٨٠/١٠	١ /٨١	تدعيم لقراءة الكلمات من خلال الأسلوب متعدد الحواس عن طريق الهجاء والكتابة.
٦	عندما يعرض عليه حرف صامت سيكون بإمكان (جلبرت) أن يقدم الصوت الصحيح للحرف.			
٧	سوف يتمكن (جلبرت) من نطق حروف متحركة وقصيرة عندما تعرض عليه الحروف (a ،e ،j ،o ،u).	٨٠/١١	١ /٨١	تدريس خصوصي فردي يومي في مجال القراءة والهجاء.
٨	عندما تعرض على (جلبرت) حروف متحركة قصيرة، فسوف يكون قادراً على تسمية الحروف، وأن يعطي كلمة رئيسة وأن يكتب الحرف.	٨٠/١١	١ /٨١	
٩	عندما يعطى عشر كلمات صامتة متحركة - صامتة في كل من المجالات التالية، فسيكون بإمكان (جلبرت) أن			

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ المصادر الخاصة
يفك الرموز بصورة آلية دون مزج الأصوات بنسبة نجاح ٨٠٪.			
كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة قصيرة الحرف	٨٠/١٢	١ /٨١	
كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة قصيرة الحرف a.	١ /٨١	٢ /٨١	
كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة قصيرة الحرف i.	١ /٨١	٢ /٨١	
كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة قصيرة الحرف o.	٢ /٨١	٨١/١٢	
كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة قصيرة الحرف u.	٢ /٨١	٣ /٨١	
كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة قصيرة الحرف e.	٢ /٨١	٣ /٨١	
١٠ سيكون جلبرت قادراً على قراءة الكلمات المرئية القصيرة التالية: The, a, is, was, and.	٣ /٨١	٥ /٨١	
١١ سيكون (جلبرت) قادراً على التهجئة الشفهية ومن ثم كتابة عشر كلمات في كل من المجموعات التالية وبنسبة نجاح ٨٠٪.			
كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة قصيرة الحرف a	٨٠/١٢	١ /٨١	
كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة قصيرة الحرف i.	١ /٨١	٢ /٨١	
كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة قصيرة الحرف o.	١ /٨١	٢ /٨١	
كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة قصيرة الحرف u.	٢ /٨١	٣ /٨١	

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ المصادر الخاصة
كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة قصيرة لحرف e.	٢ /٨١	٣ /٨١	
١٢ عندما تملي عليه الكلمات التالية: The, a, is, was, and. سيكون (جلبرت) قادراً على تهجئتها شفهياً ومن ثم كتابتها بنسبة نجاح تصل إلى ٨٠٪.	٣ / ٨٠	٥ / ٨١	
١٣ عندما يعطي عشرة أزواج من كلمات صامتة ـ متحركة ـ صامتة متشابهة، سيكون بمقدور (جلبرت) أن يقرأ أزواج الكلمات بنسبة نجاح تصل إلى ٨٠٪	٣ /٨١	٥ /٨١	
١٤ عندما يعطي صحائف متشيجان لتتبع (الحروف)، فسيكون بإمكان (جلبرت) أن يتتبع حروف معينة بدرجة نجاح ٨٠٪.	٩ /٨٠	٦ /٨١	
١٥ عندما ينتهي من قراءة فقرة من القراءة المقررة، سيكون بمقدور (جلبرت) الإجابة عن أسئلة واقعية بنسبة نجاح ٨٠٪.	٣ /٨١	٦ /٨١	

المجال رقم ٣ الرياضيات

الشخص/ الأشخاص المسئولون مدرس التربية الخاصة للفصل

المعلومات وثيقة الصلة بتطبيق البرنامج (تتضمن جوانب القوة، والضعف، حاجات الطفل، وغيرها).

يظهر (جلبرت) قوة نسبية في مجالات المفاهيم (الزمن، المال، القياس)، إلا أنه في حالة العد (الحساب) الكتابي فإن التعقيد البصري للمسائل تتداخل مع أدائه في هذا المجال. وبسبب ضعف ذاكرته البصرية، فإنه لايزال عاجزاً عن استرجاع الحقائق الرياضية بصورة آلية. إن أفضل أسلوب تعلمي له هو من خلال الأنشطة التجريبية، والألعاب واستخدام المواد اليدوية. إنه يحتاج إلى تدريب في تعلم الحقائق الرياضية، لكنه يفهم عملية إعادة الجمع مجال الجمع.

منهج التقويم:

الاختبار التشخيصي للرياضيات الاساسية.

الهدف السنوي:

سيحرز (جلبرت) تقدما في مهارات العد وتطبيق المفاهيم الحسابية من مستوى منتصف الصف الثاني إلى مستوى بداية الصف الثالث.

مجال رقم ٣ : الرياضيات

الأهداف قصيرة المدى		البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ المصادر الخاصة
١	عندما تعرض عليه بطاقات عملية الجمع (١-٢٠) سيكون (جلبرت) قادرا على اعطاء الاجابة الصحيحة خلال ٥ ثوان وبنسبة نجاح ٩٠٪.	٩ /٨٠	٨٠/١٢	الأسلوب متعدد الحواس باستخدام الأشياء العيانية (مكعبات دنيس، خط الأرقام، المبادلة بالفيش).
٢	عندما تعرض عليه بطاقات عملية الطرح (١-٢٠) سيكون بإمكان (جلبرت) اعطاء الاجابة الصحيحة خلال ٥ ثوان بنسبة نجاح ٩٠٪.	٩ /٨٠	٨٠/١٢	
٣	عندما تعرض عليه بطاقات عملية الضرب (جدول الضرب ١-٦)، سيكون بإمكان (جلبرت) اعطاء الإجابة الصحيحة خلال ٥ ثوان بنسبة نجاح ٩٠٪.	٨٠/١١	٨١ / ٢	وسائل معينة كما هو الحال مع أوراق الرسم البياني لتنظيم المسائل الرياضية. تدريس خصوصي يومي فردي.
٤	عندما يعطى ١٠ مسائل في الجمع (٣ أرقام + ٣ أرقام مع إعادة الجمع) سيكون (جلبرت) قادراً على حساب المجموع بنسبة نجاح ٩٠٪.	٩ /٨٠	٨١/ ١	صحائف عمل وألعاب من إعداد المعلم.
٥	عند اعطائه ١٠ مسائل طرح (لغاية ٣ أرقام دون إعادة التجميع) سيكون (جلبرت) قادراً على حل الأسئلة بنسبة نجاح ٩٠٪	٩ /٨٠	٨١/ ١	التقليل من الواجبات التي تعتمد على الورقة والقلم. التركيز على الأنشطة الرياضية التجريبية والألعاب كما هو الحال مع برنامج البنك للفصل الدراسي أو مقرر مبسط في التجارة.
٦	لدى اعطائه عشر مسائل طرح (لغاية ثلاث أرقام مع إعادة التجميع) سيتمكن (جلبرت) من الإجابة بنسبة نجاح ٩٠٪.	٨٠/١٢	٨١/ ٣	
٧	عندما يعطى ٢٠ مسألة حسابية في مجال الضرب (جدول ـ ٦) سيتمكن	٨٠/١٢	٨١/ ٣	

مجال رقم ٣ : الرياضيات

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ المصادر الخاصة
(جلبرت) من كتابة الاجوبة الصحيحة بنسبة ٨٥٪.			
٨ سيتمكن (جلبرت) من تبادل القطع (الفيش) لغاية ١٠٠ (خانة) بنسبة نجاح ٩٠٪.	٨٠/١٠	٨١/ ١	
٩ عندما يعرض على (جلبرت) مكعبات (داينيز) التي تمثل ١٥ رقما (٤ مئات، ٣ عشرات، وصفر آحاد). سوف يكون قادراً على كتابة الأرقام التي تمثلها (٤٣٠).	٨٠/١٢	٨١/ ٣	
١٠ عندما تملي عليه عشرة أرقام (لغاية ٥ أرقام) سيتمكن (جلبرت) من كتابة الأرقام بتتابعها السليم بنسبة نجاح ٩٠٪.	٨٠/١٢	٨١/ ٣	
١١ عندما تملي عليه مسائل حسابية ذات رقمين في الجمع والطرح، سيبدي (جلبرت) مقدرة على كتابتها على ورقة مراعياً المسافات المكانية بينها ومبرهناً على نمو القدرة على التخطيط المكاني.	٨١/ ٣	٨١/ ٦	
١٢ عند قراءة مسألة لفظية سيتمكن (جلبرت) من تحديد العملية الضرورية والمطلوبة للحل ويصل إلى الجواب بنسبة نجاح قدرها ٩٠٪.	٨١/ ١	٨١/ ٦	
١٣ عندما يعطي مسائل شفوية تتضمن مفاهيم الزمن (خمس مسائل)، والنقود (خمس مسائل)، والقياس (خمس مسائل) في مستوى منتصف الصف الثاني إلى بداية الصف الثالث، سيتمكن (جلبرت) من حل هذه المسائل بنسبة نجاح ٨٠٪.	٨١/ ١	٨١/ ٦	

تحديد أولويات الأهداف السنوية العامة والأهداف قريبة المدى

المجال رقم ٤ المجال الاجتماعي/ الانفعالي

الشخص/ الأشخاص المسئولون مدرس التربية الخاصة

المعلومات وثيقة الصلة لتطبيق البرنامج (يتضمن جوانب القوة، وجوانب الضعف، والاحتياجات. .)

يعاني (جلبرت) من سوء تنظيم شديد كما يبدو ذلك في إهماله لمتلكاته، والفوضى في مجال عمله، واستغلاله السيء لواجباته والصعوبة في الانتقال من مجال إلى آخر. من الضروري أن يعمل (جلبرت) ضمن مجموعة صغيرة، إذ إنه يميل إلى الانعزال عن الأقران والمدرسين عندما يتواجد ضمن مجموعات كبيرة. ويبدي (جلبرت) خشية طاغية من الفشل وبشكل خاص عندما يكون قلقا فإنه يتحدث على نحو متواصل. ومن الضروري اعطائه الواجبات السهلة والمضمونة النجاح طالما اتسم سلوكه بالمقاومة، والتشتت الحاد، والاندفاعية عندما يواجه عمل صعب. إنه بحاجة إلى جو فصل دراسي تتوفر فيه المراقبة الدقيقة والتنظيم العالي حيث يتم تنظيم وترتيب عنصر من عناصر يومه الدراسي.

أسلوب التقويم:

ملاحظة المدرس: اتقان الأهداف بناء على حكم الدرس.

الهدف السنوي:

سيظهر (جلبرت) صورة ذات أكثر إيجابية وسيغدو أكثر تحملا للاحباط، ويظهر مهارات تنظيم اكثر نمواً وسيكون أقل تشتتاً في سلوكه.

	الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر الخاصة
١	سيظهر (جلبرت) درجة أكبر من الثقة بالنفس كما يظهر ذلك من خلال تقبله لأداء أعمال تتسم بالخبرة والتحدي وكذلك من خلال تكيفه مع التغير غير المتوقع للروتين اليومي.	٩ /٨٠	٦ /٨١	الارشاد التدعيمي بواسطة مدرس التربية الخاصة.
٢	سيبدي (جلبرت) تحكماً متزايداً في جهاره أو نبرة الصوت عندما يواجه بمهام صعبة	٩ /٨٠	١ /٨١	أنشطة قصيرة مضمونة النجاح.
٣	سيظهر (جلبرت) تحسنا أكبر في أسلوب حديثة فيما يتعلق بمشاعره، ومهاراته الشخصية، وجوانب القوة لديه وكذلك مشكلاته في التعلم.	٩ /٨٠	٣ /٨١	دمج وتكامل اهتماماته مع منهجه الدراسي العام.
٤	سيقوم (جلبرت) بطلب المساعدة من المدرسين عند الحاجة.	٩ /٨٠	١ /٨١	نظام التخطيط الذاتي لتشجيع تنظيم أفضل وأداء استغلالي.
٥	استجابات (جلبرت) الايجابية لطلبات مدرسته ستفوق تلك السلبية منها	٩ /٨٠	٣ /٨١	أكثر نمواً.
٦	سيضع (جلبرت) قلمه، وأوراقه، وطعام غذائه، وبقية ممتلكاته (حاجياته) في درجة في الأوقات المناسبة.	٩ /٨٠	٣ /٨١	
٧	سيعمل جلبرت بصورة فردية مع مدرسته في تحدي تعلم الوسائل الجديدة بأسلوب إيجابي	٩ /٨٠	١١/٨٠	
٨	سيزيد (جلبرت) من فترة العمل الاستقلالي دون أن تعيق المثيرات المشتتة للانتباه للفترات التالية:			
	١٠ دقائق	١١/٨٠	٢ /٨١	
	١٥ دقيقة	٢ /٨١	٣ /٨١	
	٢٠ دقيقة	٣ /٨١	٤ /٨١	
	٣٠ دقيقة	٤ /٨١	٦ /٨١	

يعد البرنامج التربوي الفردي في المجالات التي يحتاج فيها الطالب إلى الخدمات التدعيمية.وتعد هذه البرامج في العادة في مجال فنون اللغة، والقراءة، والرياضيات، والهجاء، والانشاء والخط، وفي بعض الأحيان في مجال العلوم والدراسات الاجتماعية. وحيث تتمثل الفنون الأساس في تربية وتعليم التلميذ في مدرسة (لاب) التابع لمركز (كنجزبري) فقد قمنا بإعداد البرامج التربوية الفردية في هذه المجالات أيضا. أن بالإمكان توفير التعليم والعلاج المنظمين من خلال الفنون. وفيما يلي سنعرض لحالة دوجلاس كمثال توضيحي.

صحيفة التلميذ

اسم التلميذ: دوجلاس

الذكاء:

تشير درجات الجزء اللفظي والجزء العملي من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال إلى ذكاء عادي للتلميذ. وذكاء فوق المتوسط في الاختبارات الفرعية التالية: المتشابهات (١٣)، المفردات (١٣)، وتكميل الصور (١٣). أما درجاته في اختبار مدى الأرقام، والحساب والشفرة فقد بلغت ٦.

السلوك:

يفتقر إلى النضج بدرجة كبيرة.

لديه قابلية شديدة للتشتت ـ مفرط النشاط.

اندفاعي بدرجة كبيرة.

يتسم سلوكه بالتكرار.

يفتقر إلى التنظيم في التعامل مع ممتلكاته، وموضع عمله.

منظم في استخدام وقت الفراغ.

دفاعي في سلوكه، غالباً ما يغضب عند تعامله مع الكبار، والرؤساء والأقران.

مظاهر العجز في التعلم:

يعاني من ضعف في الذاكرة البصرية والتمييز والذاكرة البصرية التتابعية.

يعاني من اضطراب في العلاقات المكانية كما يبدو ذلك في خطة (كتابته) المتسم بالحروف أو الكلمات الكبيرة والفراغات غير المنظمة.

لديه اضطراب في الذاكرة السمعية والذاكرة التتابعية.

يركز على التفاصيل، ويخفق في التركيز على القضية الأساسية.

جامد يفتقر إلى المرونة في تفكيره، يعاني من صعوبة في الأمور التي تستدعي الاستدلال والدقة.

مضطرب في تفكيره وبالتالي في حديثه.

جامد وعياني في الاستقبال والتعبير اللغوي.

يعاني من مشكلات في استرجاع الكلمات.

جوانب القوة:

تناسق وتآزر جيد في العضلات الكبيرة، يجيد التزحلق على الجليد.

تمييز سمعي جيد.

ذو إرادة قوية، مجد في العمل، فنان جيد.

تحديد أولويات الأهداف السنوية العامة والأهداف قصيرة المدى: (تابع).

المجال رقم (٥) التعبير/ الاستقبال اللغوي

الشخص/ الأشخاص المسئولون: المدرس/ اخصائي علاج اللغة

مدرس التربية الخاصة

المعلومات وثيقة الصلة بالموضوع لتطبيق البرنامج (تتضمن جوانب القوة والضعف، والاحتياجات وغيرها).

يعاني (دوجلاس) من مشكلة في التعبير اللغوي نتيجة اضطراب ذاكرته. إنه يواجه صعوبة في تنظيم أفكاره ولا يمتلك سوى مفردات وصفية محدودة. ويعاني (دوجلاس) من ضعف في مهارات الاستماع والقدرة على تتبع التعليمات الشفهية. إنه جامد وعياني في فهمه واستخدامه للمفردات في بعض الأحيان. إن بامكانه الاستفادة من أنشطة التنمية اللغوية المتكاملة مع مجالات المنهج المتعددة (كما هو الحال مع مجال العلاج اللغوي، والمجال الصفي، ومركز الاتصال).

أسلوب التقويم:

اختبار النمو اللغوي، اختبارات فرعية من (اختبار الينوي للقدرات النفس/ لغوية)، وملاحظات المدرس والاحتفاظ بسجل المعلومات.

الهدف السنوي العام:

سيظهر (دوجلاس) تقدما ونموا في مهارات الاستقبال والتعبير اللغوي كما سيظهر ذلك من خلال ازدياد حصيلته من المفردات الوصفية، وتحسن قدرته على تتبع التعليمات الشفهية، وفهمه للأفكار المجردة، وكذلك تعرفه على الفكرة الأساسية للموضوع والقيام بالاستنتاجات والتعميمات.

الأهداف قصيرة المدى		البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر الخاصة
١	سيكون (دوجلاس) قادرا على الاستماع إلى قصة مسجلة من خلال سماعات الأذن لمدة ١٥ دقيقة دون اشراف المدرسة			مركز الاتصال ٣ مرات أسبوعيا (٣٠ دقيقة كل مرة).
٢	سيكون (دوجلاس) قادرا على الاجابة من خلال جمل كاملة صحيحة ٩٠٪ من أسئلة تتعلق بالأفكار الأساسية للقصة المسموعة.			مجموعة (بيبودي) للتنمية اللغوية.
٣	سيكون (دوجلاس) قادرا على الاجابة وبجمل كاملة لـ ٩٠٪ من الأسئلة المتعلقة بتتابع سياق أحداث القصة.			يقوم التلميذ بحفظ قائمة الكلمات الوصفية الجديدة في مذكرة خاصة.
٤	سيكون (دوجلاس) قادرا على الاجابة بشكل كامل (عندما يكون ذلك مناسبا) لـ ٩٠٪ من الأسئلة المتعلقة بشخصيات القصة.			مناقشة داخل الصف الدراسي.
٥	سيكون (جلبرت) قادرا على تتبع تعليمات شفهية ذات ثلاث مراحل ولاتزيد على مدخلين (كلمتين) ٨٠٪ من المرات.			
٦	سيكون (جلبرت) قادرا على تطبيق (استخدام) القواعد المناسبة والمفردات الوصفية لشرح تجربتين حدثت في عطلة نهاية الأسبوع وأثناء حصة المناقشة يوم الاثنين			
٧	عندما يعطي مجموعة من المفردات الجديدة ضمن موضوع خاص سيتمكن (جلبرت) من استخدامها بنجاح في مضمونها المناسب ٨٠٪ من الأوقات.			

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر الخاصة
٨ بعد استماعه لقصة مكونة من ست جمل، سيكون (جلبرت) قادرا على الاجابة بنسبة دقة ٨٠٪ على أسئلة تتضمن من؟ كيف؟ ومتى؟ وأين؟ ٩ سيظهر (جلبرت) إدراكا للكلمات متعددة المعاني من خلال (أ) التعرف على المعنى الذي ينطبق على الكلمة في سياق معين و (ب) من خلال تكوين جمل توضح معاني محددة للكلمات وذلك بنسبة دقة ٩٠٪. ١٠ سيظهر (جلبرت) فهما واستخداما للتشبيه من خلال (أ) اختيار أو شرح المعنى الحقيقي للغة المجازية و (ب) من خلال ابدال التشبيهات بأشياء وصفية بسيطة ضمن جمل معينة وذلك بنسبة دقة ٩٠٪. ١١ سيكون (جلبرت) قادرا على استخدام الاستدلال لاختيار وشرح (مزاج) شخصية معينة عندما يظهر ذلك المزاج من خلال كلمات وصفه للأداء ومن خلال استخدام (المقيد النحوي) في جمل وفقرات قصيرة. بنسبة دقة تصل إلى ٩٠٪.			

تحديد أولويات الأهداف السنوية العامة والأهداف قصيرة المدى: (تابع)
المجال رقم: ٦ التمثيل
الفرد/ الأفراد المسئولون مدرس التمثيل

المعلومات وثيقة الصلة لتطبيق البرنامج (المعلومات تتضمن جوانب القوة، والضعف، والاحتياجات وغيرها).

يُعد (دوجلاس) أكثر كفاءة في تتبع التعليمات الشفهية عندما يتم تدعيمها بالعلامات البصرية. إنه يعاني من صعوبة في التركيز في بعض الأحيان نتيجة التشتت الذهني. إنه خصب الخيال في التمثيل الصامت. ويميل إلى التركيز على التفاصيل أكثر من الفكرة الأساسية. وهو يعاني من صعوبة في تفسير تعبيرات الوجه.

أسلوب التقويم:

ملاحظات المدرس

الهدف السنوي العام:

سيظهر (دوجلاس) قدره أفضل في مجال عملية دمج وتكامل وتنظيم التفكير مع اللغة والحركة من خلال التمثيل.

	الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر العامة
١	بعد استماعه إلى قصة قصيرة (بسيطة) مدعمة بالمعينات البصرية (قطعة القماش الفانيلا، قبعات، وملابس، ومدعمات يدوية) سيكون (دوجلاس) قادرا على تقليد الشخصيات وأفعالهم بالتعاقب السليم لأحداث القصة.			وسائل من صنع المدرس، ملابس عروض من القماش الفانيلا.
٢	بعد مشاهدة لأداء المدرس التمثيلي للسلوك المناسب والسلوك غير المناسب في المطعم، سيكون (جلبرت) قادرا على القيام بنفس الدور مع القدرة على التمييز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب.			مدرس الدراما ذو تدريب في مجال العجز عن التعلم.
٣	عندما تعرض عليه بطاقة وجه يُمثل مشاعر معينة (السعادة أو الحزن، أو الغضب) سيتمكن (جلبرت) من تمثيل هذه المشاعر من خلاله تعبيرات وجهه وبدنه.			
٤	عندما تعرض عليه نفس بطاقة الوجه المعبر عن مشاعر معينة، سيكون (جلبرت) قادرا على اضافة كلمات إلى حركة البدن المعبرة عن المشاعر (قد يقوم المدرس بتزويده ببعض الكلمات المناسبة في البداية).			
٥	بينما يتظاهر المدرس بحمل مادة في وعاء فارغ قائلا: ما الذي أحمله في هذا الوعاء؟ سيكون (جلبرت) قادرا على التركيز على الوعاء ويخمن مادة من وحي خياله.			

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر العامة
٦ سيتظاهر (جلبرت) بحمل مادة (خيالية) (الرمل، الماء، العسل...) ويسأل «ما الذي أقوم بحمله» بينما يحاول بقية التلاميذ تخمين اسم هذه المادة. ٧ ممثلا دور مقدم نشرة الأحوال الجوية، سيكون (جلبرت) قادرا على تقديم (تقرير) عن الأحوال الجوية بينما يتلقى تلميحات من ممثل يقوم بتمثيل حركات ايمائية تعبر عن حالات معينة من الطقس (الأحوال الجوية). ٨ في موقف يتطلب (الارتجال) والذي يقوم فيه بدور رجل الفضاء سيكون (دوجلاس) قادرا على تتبع ثلاث تعليمات شفهية كل على حده من «مركز التحكم» (المدرس): «اجلس في مقعدك» «قم بعملية العد التنازلي» «لا تتحرك أثناء الانطلاق» ٩ بعد أن يقوم بتنفيذ جميع المهام في الموقف (الارتجالي) الفضائي سيستجيب (دوجلاس) قائلا: «مركز التحكم، لقد تم استلام التعليمات» ١٠ عندما يعطي ثلاثة نماذج سلوكية متتابعة سيتمكن (دوجلاس) من تقليد هذه الأفعال بتتابعها الصحيح (مثال: قف خلف، انسحب، اجلس).			

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر العامة
١١ بعد مشاهدته للمدرس وهو يؤدي ثلاثة أفعال بالمقعد، سيكون (دوجلاس) قادرا على تأدية نفس الأفعال بصورة عكسية. ١٢ بينما يقوم المدرس بتمثيل دور صاحب المخزن ويقوم (دوجلاس) بدور الزبون سيكون الأخير قادرا على القيام بحركات جسدية/ يدوية غير مفهومة للسؤال عن أشياء معينة. ١٣ سيقوم (دوجلاس) في نفس موقف الارتجال بالتحدث واستخدام الحركات الجسمية واليدوية المناسبة للحصول على أشياء معينة.			

المجال رقم: ٧ **الموسيقا**

الشخص/ الأشخاص المسئولون **مدرس الموسيقا**

المعلومات وثيقة الصلة بالبرنامج (تتضمن جوانب القوة، والضعف، والاحتياجات، وغيرها).

يعاني (دوجلاس) من ضعف في الذاكرة السمعية، إلا أن باستطاعته تحليل وتركيب رمزين صوتيين أحدهما أحمر (صوت عالٍ) والآخر أصفر (منخفض). إن بإمكانه حل وتركيب صوتين ببطاقات رمزية. كما أن باستطاعته لعب ايقاع مكون من أربع ضربات في المازورة (وحدة القياس الموسيقي) باستخدام يد واحدة. يعاني (دوجلاس) من سوء اتساق وتنظيم في مهارات الايقاع والتوقيت.

أسلوب التقويم: ملاحظة المدرس

الهدف السنوي:

من خلال المشاركة في البرنامج الموسيقي، سيظهر (دوجلاس) مهارات نامية في الإدراك السمعي، وخاصة في قدرته على ربط الأصوات بالرموز، كما سيظهر تقدماً في المهارات الحركية/ البصرية.

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر العامة
١ عندما يعطى طبلاً واثنتين من عصى النقر على الطبل، سيكون (دوجلاس) قادراً على أداء ايقاع من أربع ضربات في المازورة باستخدام اليدين بالتناوب ٤/٥ مرات.			مجموعة متنوعة من المواد المادية السهلة التداول، وذات الألوان والمثيرة لدافعية الطفل.
٢ عندما يقدم له ستة أصوات من أجهزة مختلفة مع بطاقات الرموز ولوحة ذات جيوب سيتمكن (دوجلاس) من التمييز بين هذه الأصوات الستة ووضع بطاقة الرمز المناسبة لكل صوت في الجيوب من اليسار إلى اليمين.			أدوات (أجهزة) مختلفة اختلافا كبيرا في الصوت وأسلوب الاستخدام. ألعاب من إعداد المعلم مع بطاقات الرموز لموضوعات مختلفة ومثيرة.
٣ عندما يستمع إلى تتابع كامل لثلاثة أجهزة (أدوات) صوتية، سيكون (دوجلاس) قادراً على وضع ثلاث بطاقات رمزية مناسبة في الجيوب من اليسار إلى اليمين بالترتيب الصحيح			تعليمات تقدم خطوة فخطوة ودروس منظمة تنظيماً عاليا.
٤ عندما يستمع إلى مجموعة مكونة من ٢، و٣، و٤ من التصفيق، سيكون (دوجلاس) قادراً على اعادتها.			مدرس الموسيقا مع تدريب في مجال العجز عن التعلم.
٥ عندما يقدم له إيقاعاً بسيطاً (٣/٤ أو ٤/٤) من التصفيق، سيتمكن (دوجلاس) من تقليد نمط الايقاع بشكل صحيح ٤/٥ مرات.			
٦ عند اعطائه عصا الإيقاع وأجهزة (أدوات) بسيطة أخرى (الطبل، الكاسيت) سيستمع (دوجلاس) إلى سلسلة من الأنماط الإيقاعية (٣/٤ أو ٤/٤) وسيقوم بتقليدها بشكل سليم.			

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر العامة
٧ سيستمع (دوجلاس) إلى كلمات عديمة المعنى (كما هو الحال مع "Taboo") ويقوم بإعادتها بشكل صحيح . ٨ سيستمع (دوجلاس) إلى كلمة ذات مقطعين مع ضربة على الطبل لكل مقطع، وسيقوم هو بعد ذلك بذكر الكلمة وينقر على الطبل للمقطع المناسب بشكل متزامن . ٩ عندما يستمع إلى سلسلة مكونة من ٦ أصوات عالية ومنخفضة سيتمكن (دوجلاس) من وضع البطاقات الرمزية المصححة (البطاقات الحمراء للأصوات العالية، والصفراء للمنخفضة) في لوحة الجيوب من اليسار إلى اليمين بينما يستمع إلى الأصوات . ١٠ عندما يعطي مجموعة مكونة من أربع بطاقات رمزية ذات اللون الأصفر والأحمر سيقوم (دوجلاس) بالضرب على الطبل بصوت عال أو منخفض ليتوافق مع البطاقة المناسبة أثناء تقديمها له .			

المجال رقم: ٨ الأعمال الخشبية

الشخص/ الأشخاص المسئولون مدرس الأعمال الخشبية

المعلومات وثيقة الصلة لتطبيق البرنامج (تتضمن جوانب القوة والضعف وغيرها).

باستطاعة (دوجلاس) أن ينقل أفكاره بصورة بيانية، إلا أنه يعاني من صعوبات في تنظيم ودمج أفكاره أثناء العمل بالورشة. فهو يفقد تركيزه بسهولة. ويتمتع (دوجلاس) بمهارات الحركات الكبيرة التي تؤهله لاستخدام أدوات الورشة الأكبر حجماً بكفاءة. ولكنه يظهر مظاهر الخرق لدى استخدامه أدوات يدوية أصغر كما هو الحال مع المفك والمطرقة.

أسلوب التقويم:

الانتاج في صورته النهائية، حكم المدرس.

الهدف السنوي:

من خلال الاشتراك في مشاريع الأعمال الخشبية سيظهر (دوجلاس) تحسناً في قدرته على التخطيط، والتنظيم، ووضع أفكاره وحركاته في التتابع السليم، وسيظهر تحسناً في المهارات الحركية/ البصرية.

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر الخاصة
١ عندما يعطى قلما وورقة سيكون باستطاعة (دوجلاس) أن يقوم برسم تخطيطي مبسط لمشروع يتصوره ذهنياً. ٢ سيكون (دوجلاس) قادراً، وبمساعدة من المدرس، على مناقشة وتقرير (تحديد) الأبعاد المناسبة لمشروعه وتدوينها بصورة صحيحة على المخطط			فنانون متدربون بشكل خاص على الأعمال الخشبية. إشراف المدرس المباشر، وتعليماته ومساعدته. أدوات نجارة.

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج / الأساليب/ الوسائل والمصادر الخاصة
٣ سيكون (دوجلاس) قادراً، وبمساعدة من المدرس، على مناقشة التتابع (التسلسل) السليم للخطوات الضرورية لانجاز المشروع. ٤ سيقوم (دوجلاس) باختيار المواد المناسبة (من حيث الحجم والكم) لبناء مشروعه بمساعدة من المدرس. ٥ سيقوم (دوجلاس) بقياس ووضع العلامات المحددة للأبعاد بشكل صحيح بمساعدة المدرس. ٦ بعد الاستماع إلى التعليمات، سيقوم (دوجلاس) باستخدام أدوات النجارة للقطع، والتثقيب، أو للصقل لغرض تجميع أجزاء الشروع. ٧ عندما توفر له أدوات مثل المطرقة، والمفك، والمسامير، والبراغي، سيكون بإمكان (دوجلاس) تجميع مشروعه في تتابع سليم. ٨ عندما يعطى الأدوات والمواد اللازمة لوضع اللمسات الأخيرة (ورق صقل، والصفي، والصبغ..). سيقوم دوجلاس بإكمال مشروعه. ٩ سيكون (دوجلاس) قادراً من خلال الكلام وعرض المشروع على شرح المشروع لطفل آخر بتتابع سليم وذكر الخطوات الضرورية لبناء مشروعه.			توفير نماذج للمشروع المراد القيام به.

المجال رقم: ٩ **الرقـــص**

الشخص/ الأشخاص المسئولون **مدرس الرقص**

المعلومـات وثيقـة الصلة لتــطبيق الـبرنـامـج (تتضمن جــوانب القـوة، والضعف، والاحتياجات، وغيرها).

يعـاني (دوجلاس) من صعـوبة في تتبـع التعليـمات الشفهيـة في الـرقص، وخاصة تلك التعليمات ذات الطبيعة المكانية. فهو غـير آمن في حركـاته في بعض الأحيان. وعلى الرغم من استمتاعه بالرقص، فانه يعاني من صعوبة في الاحتفاظ بتركيزه.

أسلوب التقويم: ملاحظة المدرس

الهدف السنوي:

من خلال الانضمام الى بـرنامـج الرقص، سيـظهر (دوجـلاس) تحسنا في تنظيم وتوجيه العضلات الكبيرة، وقدرة في تتبع التعليمات المكانية، كـما سيظهـر تحسناً في الثقة بالنفس في الرقص.

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر الخاصة
١ مستعينـا بالمدرس كنمـوذج، سيكـون (دوجـلاس) قادراً عـلى ثني ومد رأسـه وذراعيه وقدميه، وكذلك رفع وخفض كتفه كنوع من تمارين التحمية ٢ عندما يعطي إشارات لفظية، سيكـون (دوجــلاس) قـادراً عــلى ثني الـرأس للأمام، لليمين، أن يمده للخلف وثنيه لليسـار وذلـك بصـورة متنـاسقــة مـع حركات إيقاعية.			مـدرس الرقص متـدرب للعمل مــع الأطفـال العــاجـزين عن التعلم.

	الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر الخاصة
٣	سيكون (دوجلاس) قادرا، وهو جالس على الأرض، على ثني ومد ذراعيه وقدميه بشكل متزامن مع ضربات إيقاعية.			
٤	اثناء نشاط الرقص، حيث يمثل (دوجلاس) دور الإنسان المصنوع من الحديد، عندما يقوم المدرس بتقريب قطعة كبيرة من المغناطيس من جزء معين من جسمه سيقوم (دوجلاس) بالتظاهر وكان هذا الجزء قد جذب بواسطة المغناطيس.			
٥	عندما يحدد له نقطة بداية محددة ومجالا محددا للحركة سيكون (دوجلاس) قادراً على أداء الأنشطة التالية بشكل منفصل في الموسيقا : * القفز للأمام في خط مستقيم ثلاث مرات. * العدو للأمام خمس خطوات * الميلان إلى اليمين وإلى اليسار			
٦	ممثلا دور أحد المقاتلين في مسرحية (قصة الحي الغربي)، سيكون (دوجلاس) قادراً على أداء الحركات (القتالية) دون لمس خصمه.			
٧	سيكون (دوجلاس) قادراً على تقليد سلسلة من ٤ خطوات أساسية من الرقص الأفريقي.			
٨	بينما يقوم بأداء الاغنية الافريقية المناسبة سيكون (دوجلاس) قادراً على أداء رقصة أفريقية تتضمن سلسلة من الحركات البسيطة			

	الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر العامة
٩	بعد مشاهدته لتعليمات بصرية من خلال الصور والمدرس كنموذج، سيكون (دوجلاس) قادراً على تشكيل جسم في هيئة معينة كالدائرة أو المثلث.			
١٠	عندما يعطى قطعة من المطاط ذات خمسة أقدام وذات حلقة للامساك بها، سيكون (دوجلاس) قادراً على استخدام يديه ورجليه مع هذه القطعة المطاطية لتقليد المدرس في عمل مثلث، ومستطيل ونجمة ذات أضلاع خمسة.			
١١	بعد مشاهدته للمدرس وهو يستخدم قطعة المطاط في الرقص، سيكون (دوجلاس) قادراً على الاشتراك في الرقص الجماعي مستخدماً القطعة المطاطية.			
١٢	مستخدما مصباحاً كهربائيا في غرفة مظلمة، سيكون (دوجلاس) قادراً على تتبع أجزاء معينة من جسمه في حركات من خلال المصباح (الذراعين، الرجلين).			
١٣	كأحد أفراد الفريق الممسك بالمظلة، سيكون (دوجلاس) قادراً على رفع وخفض المظلة بناء على تلميحات معينة.			
١٤	عند رفع المظلة بواسطة المجموعة سيكون (دوجلاس) أحد اثنين اللذين يقومان بالمرور تحت المظلة جريا ويأخذان مكانيهما المناسبين بين المجموعة من الجهة المعاكسة.			

تحديد أولويات الأهداف السنوية العامة والأهداف قصيرة المدى: (تابع).

المجال رقم (١٠) النادي الأكاديمي نادي المتحف

الشخص/ الأشخاص المسئولون: مدرس النادي الاكاديمي

المعلومات وثيقة الصلة لتطبيق البرنامج (تتضمن جوانب القوة، والضعف وغيرها).

يمتلك (دوجلاس) حصيلة جيدة من المعلومات العامة. وهو قادر في العادة على فهم وتذكر كلمات المفردات المتعلقة بالتاريخ. يتميز سلوكه بالتذبذب من يوم لآخر. وعندما يركز انتباهه، فإنه يقوم بعمل مشاريع متميزة للمتحف. وهو يقاوم بشدة أي نشاط يتضمن الكتابة اليدوية. عندما يكون منتبهاً، فإنه يتعلم بسرعة من خلال اطار نادي الرقص.

أسلوب التقويم:

حكم المدرس

الهدف السنوي:

من خلال مشاركته في نادي المتحف، سيظهر (دوجلاس) تحسنا في إدراك المفاهيم التاريخية، والجغرافية، والمدنية، كما سيظهر تحسنا في مهارات الادراك، واللغة، والتنشئة الاجتماعية، والتنظيم.

الأهداف قصيرة المدى	البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج/ الأساليب/ الوسائل والمصادر الخاصة
١ عندما يقوم «دوجلاس» بدور أمين المتحف سيكون قادرا على شرح وظيفته ودوره كأمين للمتحف، وشرح هدف المتحف والكيفية التي تم بها جمع التحف وأسلوب عرضها. ٢ عندما يعطي كلمة السر اليومية (مستقاة من المفردات المرتبطة بالمتحف ومراحل تاريخية تمت دراستها) سيكون (دوجلاس) قادرا على تذكر كلمة السر كل يوم وشرح معانيها. ٣ عندما تقدم له (حقبة تاريخية معينة (العصر الحجري القديم، مصر القديمة، الاغريق، الرومان، عصور النهضة الوسطى) سيكون (دوجلاس) قادرا على ما يلي: أ تحديد مركز حضارة ذلك العهد على الخريطة. ب ذكر اسم الحادثة تاريخية في ذلك العهد. جـ تسمية الاكتشافات أو الاختراعات العلمية في ذلك العهد. د ذكر مشاهير تلك الفترة ٤ عندما تعرض عليه حقبة تاريخية معينة سيكون (دوجلاس) قادرا على المناقشة مع المدرس ومن خلال المقابلة الموجهة مفاهيم مدنية هامة مرتبطة بتلك الحقبة التاريخية (مثال: ظهور أنماط الحكم أهمية الدين، بقاء الأقدر والأصلح)، والنظام الاقطاعي، والنظام الديمقراطي).			مدرس النادي متدرب للعمل مع الأطفال العاجزين عن التعلم. مواد، وأنشطة من صنع المعلم.

الأهداف قصيرة المدى		البداية المتوقعة	تاريخ الانتهاء	المواد/ المناهج / الأساليب/ الوسائل والمصادر الخاصة
٥	عندما تعرض عليه خارطة العالم، سيتمكن (دوجلاس) من تحديد وتسمية أوربا، وايطاليا، والبحر الأبيض المتوسط، وأفريقيا، والمحيط الأطلسي واليونان، ومصر، ومناطق أخرى مرتبطة بالحقبة التاريخية التي تمت دراستها.			
٦	عندما يعطي خريطة لموقع احدى الحضارات، سيكون دوجلاس قادرا على تحديد وتسمية أهم المعالم الطبوغرافية (الأنهار، والجبال، والبرزخ، وأشباه الجزر. . .)، والدول المتاخمة، والمدن الرئيسة.			
٧	سيكون (دوجلاس) قادرا على تمثيل دور شخصية بارزة لفترة تاريخية معينة وأن يقوم بدوره من خلال حدث تاريخي هام (مثال: كولمبوس يلمح اليابسة، رجل الكهف يكتشف النار، لورد عهد الاقطاع يدرس الجريمة والعقاب لعمل اجرامي، مستشار النهضة)			
٨	من خلال مقابلة موجهة مع مدرس النادي، سيكون (دوجلاس) قادرا على بيان أوجه الاختلاف والتشابه في الحياة اليومية بين مدن عصر الاقطاع خلال العصور الوسطى والحياة اليومية في المدن أثناء عصر النهضة (المقارنة تتضمن نوع الطعام، المسكن، الملابس، المهن، التسلية، والتربية وغيرها).			

المواد/ المناهج / الأساليب/ الوسائل والمصادر الخاصة	تاريخ الانتهاء	البداية المتوقعة		الأهداف قصيرة المدى
			٩	من خلال مقابلة موجهة مع مدرس النادي، سيكون (دوجلاس) قادرا على بيان أوجه التشابه والاختلاف بين مفاهيم ثقافية لفترتين تاريخيتين (اللوحات الزيتية، والموسيقا، والدراما، والأدب).
			١٠	عندما يعطي ٢٠ صورة مختلفة أو بطاقات كلمات تمثل مفاهيم تاريخية، أو جغرافية أو ثقافية لفترات تاريخية، سيكون (دوجلاس) قادرا على تصنيف البطاقات حسب تسلسلها التاريخي السليم (مثال النار ـ العصر الحجري، الديمقراطية ـ اليونان، شعار الاتحاد الحرفي في عصر النهضة، نهر النيل ـ مصر. . .)
			١١	سيظهر (دوجلاس) تحسنا في المهارات الشخصية، والبصرية، واللمسية من خلال اتمامه بنجاح لمخططات، ونماذج ورسوم تفصيلية، وخرائط ذات بعدين وثلاثة أبعاد لاستخدامها كمعروضات المتحف وذلك بعد تقديم علامات سمعية وبصرية (مثال: أهرامات، معابد اغريقية، قلعة العصور الوسطى، شعارات الاتحاد الحرفية في عصر النهضة)
			١٢	ممثلا دور أمين المتحف، سيقوم (دوجلاس) بتولي مهمة كتابة لائحة السلوك لأمناء المتحف.
			١٣	كأمين للمتحف سيتمسك (دوجلاس) بالمعايير السلوكية المحددة في هذه اللائحة

« إننا لا نفكر قط في إلقاء طفل ما قبل المدرّسة، والذي لا يجيد السباحة، في مسبح كبير طالبين إليه السباحة. ومع ذلك فإننا نقوم يومياً بقذف الأطفال الذين لا يعرفون كيف يتعلمون في الفصول العادية. وغالباً ما نشاهدهم يشرعون في الغرق في خضمّ أمواج هذه الفصول ».

